

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

PAULA TEIXEIRA DAL FERRO SANTOS

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte
2024

PAULA TEIXEIRA DAL FERRO SANTOS

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
AUTISMO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS**

Dissertação ao Programa de Mestrado Acadêmico em
Administração do Centro Universitário Unihorizontes,
como requisito final para obtenção do Título de Mestre
em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Versiani

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das
Organizações

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6

S237f Santos, Paula Teixeira Dal Ferro.

A feminização do magistério e a inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

99 p.

Orientadora: Dr^a. Fernanda Versiani

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Gestão escolar - Feminização do magistério - Inclusão - Teia - Gêner

I. Paula Teixeira Dal Ferro Santos II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.


CDD: 658.70

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração


ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **PAULA TEIXEIRA DAL FERRO SANTOS** REGISTRO Nº **857**. No dia **19/12/2024** às **10:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Fernanda Versiani Rezende**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

19/12/2024

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA VERSIANI DE REZENDE**
Data: 19/12/2024 21:07:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Fernanda Versiani Rezende
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA CHRISTINA LUCAS**
Data: 19/12/2024 19:05:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Ângela Christina Lucas
UNICAMP

ASSINADO DIGITALMENTE
ADELIA MARINA DE CAMPOS CURSINO
CPF
04173528671
A conformidade com a assinatura pode ser verificada em:
<http://serpro.gov.br/assinador-digital> 

Profª. Drª. Adélia Marina de Campos Cursino
Centro Universitário Unihorizontes

\

*“Dedico a mim este estudo,
que lutou e que muitas vezes
não acreditou que poderia
fazer esse mestrado,
meu grande sonho!
Então, como diz Rubem Alves...
“Eu quero desaprender
para aprender de novo.
Raspar as tintas com que
me pintaram.
Desencaixotar emoções,
recuperar desafios”.*

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
AUTISMO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS**

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito

parcial para obtenção do título de

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

de autoria de

PAULA TEIXEIRA DAL FERRO SANTOS

contendo 100 páginas

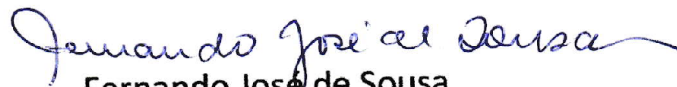
sob orientação de

Prof^a. Dr^a. FERNANDA VERSIANI

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2024



Fernando José de Sousa
REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído por poucas mãos, guiado por mentes brilhantes e sustentado por muitos corações generosos e pela minha espiritualidade.

Aos meus ancestrais e guias, meus sinceros agradecimentos e respeito. Ao meu pai, Oxalá, que guia a minha vida e me sustenta com seu amor inestimável, que continue me abençoando, peço sua benção meu pai, sempre!

Quero expressar minha gratidão a todos e todas que cruzaram meu caminho, pois cada encontro, de algum modo, contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa mais consciente e sensível. É no encontro com o outro que se molda, se aprende e se encontra o sentido para a vida. Por isso, minha gratidão se estende a cada pessoa que, direta ou indiretamente, participou da construção do que sou hoje.

Se fosse necessário registrar todos os nomes e momentos que marcaram esta jornada, certamente não haveria páginas suficientes para dar conta de tantos rostos e histórias que fazem parte deste trajeto. Entretanto, existem algumas pessoas que ocupam um lugar único em minha memória e em meu coração. A essas, que estiveram comigo de forma especial e significativa, dedico minha gratidão mais sincera e eterna. Como sua presença, apoio e incentivo, tornaram esta caminhada possível e repleta de significado.

Meu coração transborda gratidão e cada linha deste trabalho carrega um pouco de todas essas interações, que me moldaram e deram propósito a esta trajetória.

A vida é uma dádiva, e ela me foi concedida por meus pais que cuidaram dela com zelo inestimável. Desde minha concepção até meu nascimento, estiveram presentes com amor e espiritualidade. Infelizmente, ainda criança, tive o infortúnio de perder meu tão precioso pai.

Minha mãe, símbolo vivo da força atribuída à feminização, assumiu sozinha a responsabilidade de criar três crianças, ainda muito jovem. Em um mundo tão patriarcal, sua fragilidade nunca foi uma opção, mas sua sabedoria e coragem nos guiaram. **Mãe**, minha gratidão é infinita, amo você eternamente! Você que me ensinou a reconhecer que, mesmo diante das montanhas que surgem pelo caminho, sempre há novos trilhos para contorná-las. Passamos por dificuldades, mas sobrevivemos e hoje continuo sendo aquela menina tagarela, sonhadora, dançarina e feliz. Aprendi com você que, por mais desafiadores ou alegres que sejam os momentos, o importante é o processo. O final é a realização, mas o percurso é o que nos transforma.

Chegar até aqui seria impossível sem as mãos generosas da Professora Dr^a Fernanda Versiani, da Unihorizontes. Sua orientação foi mais do que acadêmica; foi humana. Você me

mostrou que, como diz Paulo Freire, novos caminhos e novos olhares são fundamentais para compreender o mundo. Sua paciência, garra e sensibilidade foram essenciais para que eu equilibrasse a vida e a pesquisa. Seu apoio, mesmo nos momentos de caos, foi um abraço que acolheu minha trajetória. Com você, compreendi que primeiro é preciso viver, e então dar vida à pesquisa. Obrigada por me ensinar que a ciência e a academia também são espaços de transformação pessoal e coletiva.

Agradeço às mulheres e professoras que generosamente confiaram seus relatos a esta pesquisa. Vocês não apenas narraram suas trajetórias, mas também se apresentaram como atrizes e espectadoras das suas próprias histórias, conectando seus fios de vida aos meus e aos de tantas outras mulheres.

Minha gratidão à banca examinadora, que, em tão pouco tempo, aceitou generosamente participar desta defesa. Obrigada pelo gesto acolhedor que trouxe luz aos meus dias mais sombrios.

Aos meus filhos, Iolanda Luiza e João Pedro, presentes mais preciosos que a vida me deu, minha eterna gratidão. Vocês são a melhor parte de mim e dão sentido à minha existência. Ainda que estudar sobre feminização e maternidade seja meu tema, ser mãe de vocês é uma experiência inigualável. Obrigada por compreenderem as noites sem risadas e os momentos compartilhados que foram adiados em nome deste sonho.

À minha neta, que ainda não nasceu, mas que já carrega a promessa de continuidade da nossa história, desejo um mundo mais justo e igualitário. Que ela encontre um lugar onde ser mulher signifique liberdade e potência.

Ao Giovanni, que estive ao meu lado nessa caminhada. Hoje seguimos caminhos diferentes, mas a nossa história é eterna no tempo da vida, nas alegrias e nas tristezas que compartilhamos. A família que construímos juntos é um legado maravilhoso, e por isso, sou profundamente grata. Muito obrigada.

Aos meus irmãos, meus elos fraternos, obrigada! Vocês são importantes para minha vida e crescimento. A partilha de amor é intensa. Somos um!

Agradeço à minha família, especialmente às mulheres inspiradoras que me rodeiam. Vocês me ensinaram a buscar o conhecimento e a nunca temer os desafios da vida. Aos meus avós, Geraldo e Carlos, que sempre acreditaram na força feminina, e às minhas avós, Ana e Odete, que nos deram o presente de uma família unida e amorosa. À minha tia Luci, minha companheira de outras vidas, cuja presença amorosa sempre me fortalece.

Aos meus colegas de turma, especialmente aqueles que tornaram nossa caminhada mais leve, minha gratidão pelas ricas trocas de experiências, pelas apresentações e pelos momentos

que nos fortaleceram mutuamente. Obrigada pela força e pela coragem compartilhadas, e, como sempre relembra a Kátia, "ninguém solta a mão de ninguém". Você, Kátia, não apenas segurou minha mão, mas me carregou e me encorajou a seguir em frente. A todos da sala, agradeço por juntos atravessarmos nossos desertos, transformando desafios em aprendizado mútuo e construindo uma jornada acadêmica significativa e inspiradora. E, como diz o Éder, brilhamos mais que o sol! Ao Marcílio que me ajudou além dos muros da faculdade, meus eternos agradecimentos, meu amigo, muito obrigada.

Ao Dan, que me ensinou a perceber o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob uma nova perspectiva. Meu querido aluno, você despertou em mim um olhar que eu jamais havia experimentado. Sua singularidade tocou profundamente minha vida e me inspirou a buscar uma compreensão mais ampla e empática. Foi através de você que desejei aprender como me aproximar de forma mais sensível, reconhecendo que nem sempre seria possível te tocar ou sustentar o olhar dos seus olhos. Com você, aprendi a apreciar outras formas de conexão, de perceber a beleza da vida e de compreender que cada ser humano é único em sua essência. Obrigada por me mostrar o verdadeiro significado de ensinar e aprender.

Por fim, dedico minha gratidão aos colegas de trabalho, especialmente às professoras com quem compartilho o chão da escola. Vocês enfrentam desafios estruturais e pedagógicos diariamente, mas nunca deixam de acreditar na força transformadora da educação. São a prova viva de que a docência é um ato de resistência e esperança.

RESUMO

Aderência à linha de pesquisa: O estudo está vinculado à linha de pesquisa Relações de Poder e Dinâmica das Organizações. Esta linha de pesquisa dedica-se a analisar as relações de poder nas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual, bem como situações complexas inerentes ao contexto das organizações, privadas ou públicas, alinhando-se dessa forma com o objetivo desta dissertação.

Objetivo: Analisar a relação entre a feminização do magistério e a inclusão de alunos TEA no ambiente escolar da rede estadual de Minas Gerais, a partir da percepção de professoras mulheres.

Referencial teórico: Foi construído por meio das discussões teóricas sobre gênero; participação das mulheres no trabalho voltado para educação básica; feminização do magistério e os estereótipos do masculino e feminino na docência; e transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas de MG.

Método: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, tendo como método o estudo de caso único. A coleta de dados foi realizada por meio de 15 entrevistas semiestruturadas, analisadas com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), por meio das categorias desenvolvidas após os dados serem coletados.

Resultados: A análise destacou que mulheres assumem maior protagonismo na inclusão de alunos com TEA, reforçando estereótipos de gênero ligados ao cuidado. Estes estereótipos, que variam por nível de ensino, são frequentemente reforçados por famílias, perpetuando papéis tradicionais associados ao feminino. Além disso, a inclusão enfrenta desafios como desvalorização da profissão, sobrecarga emocional das professoras e falta de suporte institucional adequado.

Contribuições teóricas/metodológicas: A pesquisa avançou ao analisar as relações de gênero e a feminização do magistério no contexto da inclusão escolar, dialogando com teóricos como Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu. Metodologicamente, a utilização do estudo de caso, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo proporcionaram uma compreensão detalhada dos desafios enfrentados pelas professoras no trabalho com alunos TEA, ampliando os debates sobre educação inclusiva.

Contribuições gerenciais/sociais: O estudo reforça a necessidade de valorizar o magistério e oferecer formação especializada para a inclusão escolar. Além disso, aponta para a urgência de repensar os papéis de cuidado atribuídos às mulheres, promovendo uma inclusão mais justa e sustentável no ambiente educacional. Essa reflexão contribui para transformar as dinâmicas escolares e criar condições mais equitativas tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos no processo de inclusão.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Feminização do Magistério. Inclusão. TEA. Gênero.

ABSTRACT

Adherence to the line of research: The study, linked to the line of research “Power Relations and Dynamics of Organizations” at Centro Universitário Unihorizontes, investigates gender power relations and their implications for the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in state public schools.

Objective: To analyze the relationship between the feminization of teaching and the inclusion of ASD students in the school environment of the state network of Minas Gerais, based on the perception of female teachers.

Theoretical framework: The dissertation explores how female predominance in teaching reflects gender stereotypes that devalue the profession and emotionally burden teachers. These stereotypes reinforce the perception that women are “naturally” better able to deal with inclusive demands, which worsens the challenges of school inclusion. Despite legislative advances, such as Resolution SEE/MG n. 4246/2020, there is still a lack of specialized training and institutional support. The study addresses these issues based on the perceptions of teachers, connecting them to debates about equity, gender stereotypes and the appreciation of teaching.

Method: With a qualitative approach, the study was structured as a single case study, investigating the inclusion of ASD students in public schools in Belo Horizonte. Data collection was carried out through 15 semi-structured interviews, analyzed based on Bardin's content analysis technique (2011). The method made it possible to identify how gender stereotypes influence inclusive practices and the challenges faced by support teachers, promoting reflections on the value of inclusive education.

Results: The analysis highlighted that women take a greater role in the inclusion of students with ASD, reinforcing gender stereotypes linked to care. These stereotypes, which vary by level of education, are often reinforced by families, perpetuating traditional roles associated with women. Furthermore, inclusion faces challenges such as devaluation of the profession, emotional overload of teachers and lack of adequate institutional support.

Theoretical/methodological contributions: The research advanced by analyzing gender relations and the feminization of teaching in the context of school inclusion, dialoguing with theorists such as Simone de Beauvoir and Pierre Bourdieu. Methodologically, the use of case studies, semi-structured interviews and content analysis provided a detailed understanding of the challenges faced by teachers when working with ASD students, expanding debates on inclusive education.

Managerial/social contributions: The study reinforces the need to value teaching and offer specialized training for school inclusion. Furthermore, it points to the urgency of rethinking the care roles attributed to women, promoting a fairer and more sustainable inclusion in the educational environment. This reflection contributes to transforming school dynamics and creating more equitable conditions for both students and teachers involved in the inclusion process.

Keywords: Feminization of teaching. School inclusion. TEA. Gender. Basic Education

RESUMEN

Adhesión a la línea de investigación: El estudio, vinculado a la línea de investigación “Relaciones de Poder y Dinámica de las Organizaciones” del Centro Universitário Unihorizontes, investiga las relaciones de poder de género y sus implicaciones para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el estado. escuelas públicas.

Objetivo: Analizar la relación entre la feminización de la enseñanza y la inclusión de estudiantes con TEA en el ambiente escolar de la red estatal de Minas Gerais, a partir de la percepción de las profesoras.

Marco teórico: La tesis explora cómo el predominio femenino en la enseñanza refleja estereotipos de género que devalúan la profesión y sobrecargan emocionalmente a los docentes. Estos estereotipos refuerzan la percepción de que las mujeres son “naturalmente” más capaces de hacer frente a las demandas inclusivas, lo que empeora los desafíos de la inclusión escolar. A pesar de los avances legislativos, como la Resolución SEE/MG n. 4246/2020, aún falta capacitación especializada y apoyo institucional. El estudio aborda estas cuestiones a partir de las percepciones de los docentes, conectándolas con debates sobre equidad, estereotipos de género y valoración de la enseñanza.

Método: Con enfoque cualitativo, el estudio se estructuró como un estudio de caso único, investigando la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas públicas de Belo Horizonte. La recolección de datos se realizó a través de 15 entrevistas semiestructuradas, analizadas con base en la técnica de análisis de contenido de Bardin (2011). El método permitió identificar cómo los estereotipos de género influyen en las prácticas inclusivas y los desafíos que enfrentan los docentes de apoyo, promoviendo reflexiones sobre el valor de la educación inclusiva.

Resultados: El análisis destacó que las mujeres asumen un mayor protagonismo en la inclusión de estudiantes con TEA, reforzando los estereotipos de género vinculados al cuidado. Estos estereotipos, que varían según el nivel de educación, suelen ser reforzados por las familias, perpetuando los roles tradicionales asociados con las mujeres. Además, la inclusión enfrenta desafíos como la devaluación de la profesión, la sobrecarga emocional de los docentes y la falta de apoyo institucional adecuado.

Aportes teórico-metodológicos: La investigación avanzó analizando las relaciones de género y la feminización de la enseñanza en el contexto de la inclusión escolar, dialogando con teóricos como Simone de Beauvoir y Pierre Bourdieu. Metodológicamente, el uso de estudios de caso, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido proporcionaron una comprensión detallada de los desafíos que enfrentan los docentes cuando trabajan con estudiantes con TEA, ampliando los debates sobre la educación inclusiva.

Contribuciones empresariales/sociales: El estudio refuerza la necesidad de valorar la docencia y ofrecer formación especializada para la inclusión escolar. Además, apunta a la urgencia de repensar los roles de cuidado atribuidos a las mujeres, promoviendo una inclusión más justa y sostenible en el entorno educativo. Esta reflexión contribuye a transformar la dinámica escolar y crear condiciones más equitativas tanto para estudiantes como para docentes involucrados en el proceso de inclusión.

Palabras clave: Feminización de la docencia. Inclusión escolar. TÉ. Género. Educación Básica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Predominância de Mulheres na Educação Infantil	36
Figura 2 Predominância de Mulheres no Ensino Fundamental.....	36
Figura 3 Predominância de Mulheres no Ensino Médio.....	37
Figura 4 Escolaridade dos docentes na Educação Infantil 2019/2023.....	38
Figura 5 Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos Globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino - Minas Gerais 2015/2019	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Artigos encontrados na Base SPELL - 2018-2024	23
---	----

Tabela 2 Processo de codificação e categorização de acordo com os objetivos	59
Tabela 3 Perfil Demográfico das Professoras Entrevistadas	62

LISTA DE SIGLAS DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABA Análise de Comportamento aplicada - Applied Behavior Analysis

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
ASB	Auxiliar de serviços na educação básica
CAA	Comunicação Aumentativa Alternativa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DEED	Diretoria de Estatística Educacionais
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
GENE MECP2	Gene Responsável pela doença - Methyl - CpG binding protein 2
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SPELL	Scientific Periodicals Electronic Library/
TCLE	Termo de ciência de livre esclarecimento
TDG	Programa de Desenvolvimento Educacional
TDI	Transtorno Autista ou Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UNI-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.2 Objetivos	20
<i>1.2.1 Objetivo Geral</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2 Objetivos Específicos</i>	<i>20</i>
1.3 Adequação à linha de Pesquisa	20
1.4 Justificativa	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 Feminização do magistério: conceitos e diálogo com algumas concepções teóricas de gênero e divisão sexual do trabalho	29
2.2 Breve percurso da feminização do magistério e a desvalorização da profissão	32
2.3 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	40
<i>2.3.1 Inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas: da legislação à ação</i>	<i>44</i>
3 PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1 Tipo de pesquisa, abordagem e método de pesquisa	55
3.2 Unidade de análise e Sujeitos de Pesquisa	55
3.3 Técnicas de coleta de dados	56
3.4 Estratégia de análise dos dados	57
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62
4.1 Participação de professores homens e professoras mulheres	63
<i>4.1.1 “Os professores homens são mais retraídos” e “as mulheres tomam a frente”</i>	<i>63</i>
4.2 Os estereótipos em cada nível de ensino	66
<i>4.2.1 “aumenta o nível, aumenta o número de homens como professores com alunos TEA”</i>	<i>66</i>
4.3 Desafios da inclusão de alunos TEA	68
<i>4.3.1 ... do nível estrutural</i>	<i>68</i>
<i>4.3.2 ... ao nível emocional: papel da família junto à escola na inclusão</i>	<i>72</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

ANEXO 1 ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI	91
APÊNDICE 01- PERFIL DEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	97
APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99

1 INTRODUÇÃO

A presença das mulheres no magistério é um fenômeno histórico que reflete questões sociais, culturais e econômicas. Ao longo dos anos, a crescente participação feminina nessa profissão suscitou debates sobre os impactos dessa predominância na valorização do trabalho docente e nas representações de gênero associadas à educação. Nesse contexto, os conceitos de "feminização" e "feminilização" tornam-se necessários para compreender não apenas o aumento numérico de mulheres na área, mas também os significados simbólicos e as transformações sociais que acompanham esse processo. Com base na perspectiva de Yannoulas (2011), este texto aborda como a feminização do magistério ultrapassa aspectos quantitativos, incorporando uma análise mais ampla sobre os valores e as representações atribuídas à profissão docente.

A compreensão dos termos “feminização” e “feminilização” é para analisar a participação das mulheres no magistério. Segundo Yannoulas (2011), a "feminização" não se limita ao aumento numérico de mulheres em uma profissão, mas abrange os significados simbólicos associados a essa predominância. Trata-se de um processo que reflete transformações profundas na percepção e no valor social da atividade profissional, vinculadas à representação.

Por outro lado, a "feminilização" refere-se a um aumento quantitativo da presença feminina em determinada área, sem necessariamente englobar as implicações simbólicas que afetam a estrutura e a valorização da profissão. A "feminização", portanto, transcende os números, trazendo consigo mudanças simbólicas que muitas vezes resultam na desvalorização da atividade, à medida que esta passa a ser percebida como complementarmente feminina e, conseqüentemente, menos prestigiada no âmbito social e econômico.

Essa perspectiva sobre o magistério, marcada por significados simbólicos atribuídos às mulheres, se intensifica no contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A predominância feminina na profissão reforça expectativas de que as professoras, devido a supostas habilidades "naturais", sejam mais aptas a lidar com demandas afetivas e pedagógicas complexas, como as que envolvem a educação inclusiva. Esses estereótipos, além de perpetuar desigualdades de gênero, sobrecarregam os docentes e negligenciam a importância da formação técnica e do suporte pedagógico para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Ao mesmo tempo, essas percepções estão profundamente enraizadas na divisão sexual do trabalho, que associa determinadas atividades ao gênero feminino e outras ao masculino. Conforme apontam Hirata (2007) e Santos e Gonzalez (2022), essa divisão reflete a histórica atribuição de papéis distintos a homens e mulheres, consolidando o magistério como uma das primeiras profissões legitimadas para as mulheres (Prá & Cegatti, 2016).

O magistério refere-se à profissão e ao exercício de ensinar, especialmente na educação básica, voltada para preparar professores para atuar em todos os níveis, desde o ensino infantil até o ensino médio. Historicamente, este termo está associado aos professores dos primeiros anos do ensino infantil e do fundamental, pois no ensino médio sempre foi necessário a obtenção de títulos de licenciatura em áreas específicas como matemática, química, biologia, dentre outras. Porém, o termo magistério aqui empregado abrange todos os níveis de escolaridade de escolas do ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio) (Santos & Gonzalez, 2022).

Nos primeiros anos do ensino infantil e do fundamental, há uma ideia construída de que as mulheres, pelas suas características femininas do cuidado, afeto, maternidade, dentre outras, são mais "adequadas" a exercer a profissão de professora para este nível de escolaridade (Grossi et al., 2016; Santos & Gonzalez, 2022). Enquanto nos anos mais avançados do ensino fundamental e em todo ensino médio, percebe-se uma maior predominância de homens, tanto pela formação exigida para lecionar no ensino médio — que historicamente foi mais acessível para homens, devido às várias restrições impostas às mulheres — quanto pelas características atribuídas ao masculino, como autoridade, rigor e especialização (Prá & Cegatti, 2016; Grossi et al., 2016).

Esta divisão entre feminino e masculino é pontuada por Hirata (2007) para compreensão dos papéis de gênero no contexto também do trabalho, sendo ainda uma discussão atual em estudos recentes que abordam a participação das mulheres em diferentes tipos de trabalho considerados masculinos, por exemplo, na política (Souza, Santos & Carvalho Neto, 2023), na tecnologia (Bacelar et al., 2021) e no agronegócio (Arantes et., 2024); e em tipos de trabalho considerados femininos como secretariado executivo (Araujo, 2022), doméstica (Souza, Santos & Junior, 2021); e docência (Santos & Gonzalez, 2022).

Dentre os tipos de trabalho, foca-se nesta dissertação, o magistério como o tipo de trabalho feminino, entendendo que o trabalho na educação básica ainda é historicamente marcada pela predominância de mulheres e, conseqüentemente, têm-se uma expectativa que todas as mulheres no magistério possuem comportamentos femininos. Ou seja, comportamentos construídos não intrinsecamente em termos biológicos, mas em como são

moldados por normas de gênero, tais quais: empatia, cuidado, gentileza, submissão, multitarefa, paciência, resiliência, dentre outras. É neste contexto que a feminização do magistério está incluída (Prá & Segatti, 2016; Ribeiro, 2020), e foi analisada nesta dissertação.

Como forma de demonstrar esta predominância de mulheres no magistério, de acordo com o Censo Escolar de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as mulheres representam 79,2% do corpo docente na educação básica brasileira, podendo identificar a menor participação de mulheres no corpo docente à medida em que o nível educacional vai aumentando. Enquanto no ensino infantil tem 97,2% de mulheres como professoras, no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) tem 88,1%, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) 66,5% e no ensino médio 55,7%.

Porém, vale ressaltar que nem sempre as escolas e o magistério foram dominados por mulheres. Durante o período colonial, as instituições de ensino no Brasil eram geridas por jesuítas, e posteriormente, as aulas régias também eram conduzidas por homens (Saviani, 2013). Somente no século XIX, com a industrialização e a urbanização, as mulheres começaram a ocupar esses espaços, à medida que os homens passaram a trabalhar em atividades industriais (Rosa, 2011).

Foi esse movimento que marcou o início da feminização do magistério, consolidando a associação entre a docência e algumas das discussões sobre gênero. Segundo Fávaro e Rossi (2020), essa transformação foi sustentada pela crença de que as mulheres possuíam características biológicas e sociais adequadas ao ensino infantil e básico, como a sensibilidade e o cuidado, concepção respaldada nas questões de gênero amplamente apontadas por feministas como Santos e Gonzalez (2022). Destaca-se a não intenção em aprofundar nas teorias de gênero, mas trazer apenas alguns de seus apontamentos como forma de contextualizar o debate sobre feminização do magistério.

No fenômeno da feminização do magistério é possível encontrar apontamentos reforçando a participação das mulheres no trabalho direto com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por frequentemente serem vistas como as que possuem características atribuídas ao feminino (Silva, 2019; Ribeiro, 2020; Souza, 2021).

Com isto, acredita-se que a temática da feminização do magistério e sua relação com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas é um campo de estudo que abrange questões centrais entre gestão, educação, gênero e inclusão. Isto porque envolvem a interação entre as práticas administrativas e pedagógicas, o papel das desigualdades de gênero no ambiente escolar e o impacto dessas dinâmicas na construção de um espaço educacional inclusivo.

Estas práticas, por exemplo, precisam ser repensadas quando há pretensão de melhorar a educação inclusiva nas instituições escolares do ensino básico, sobretudo, do setor público, uma vez que ainda são vistas como ambientes de trabalho para mulheres, sendo elas as “únicas” responsáveis por “cuidar”, “educar” e “ensinar” os alunos diagnosticados com TEA (Lopes & Matos, 2023). São as mulheres vistas com mais habilitadas para esse papel devido aos estereótipos construídos socialmente de que possuem maior sensibilidade, afeto e cuidado (Prá & Segatti, 2016; Ribeiro, 2020).

Essa percepção atribuída ao comportamento feminino restringe, por vezes, a participação de homens como professores de alunos com TEA e limita a ideia de que mulheres possam desempenhar essa função sem tais habilidades inerentes (Mantoan, 2018). Essa concepção reforça estereótipos de gênero, negligencia a importância da capacitação especializada, retira a responsabilidade de professores homens, e sobrecarrega as professoras (Prá & Segatti, 2016; Mantoan, 2018; Ribeiro, 2020).

A inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas é um dos desafios significativos enfrentados pela educação contemporânea. Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), o transtorno abrange dificuldades na comunicação, interação social e comportamento adaptativo. A resolução SEE nº 4246/2020, implementada em Minas Gerais, estabelece diretrizes para a educação especial, priorizando práticas pedagógicas inclusivas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa legislação reforça a importância de uma formação contínua para os profissionais da educação, garantindo o suporte necessário para a inclusão de alunos com TEA.

Entretanto, o sucesso da inclusão depende de mudanças nas dinâmicas organizacionais e culturais que sustentam a feminização do magistério. É fundamental reconhecer que, embora o cuidado seja atribuído às mulheres por questões culturais, a inclusão efetiva de alunos com TEA exige competências especializadas que ultrapassam as limitações impostas por estereótipos de gênero. Estudos de Mantoan (2018) e Lopes e Matos (2023) apontam que a percepção de que mulheres são "naturalmente" mais aptas para ensinar e cuidar reforça desigualdades e compromete a qualidade das práticas inclusivas.

Embora a desigualdade entre homens e mulheres tenha diminuído ao longo do tempo, tanto na sociedade quanto na academia (Barros & Mourão, 2018), a ciência é uma área de produção acumulativa, o que faz com que o passado de menor participação feminina ainda exerça influência no presente (Kaatz, Gutierrez, & Carnes, 2014; Shen, Webster, Shoda, & Fine, 2018). Dessa forma, pesquisas conduzidas no Brasil e em outras regiões revelam que as trajetórias profissionais das mulheres na ciência continuam sendo impactadas por questões

relacionadas ao gênero (Aguinis, Ji, & Joo, 2018; Andersen, 2001; Grossi, Borja, Lopes, & Andalécio, 2016; Guedes, Azevedo, & Ferreira, 2015; Lima, 2013; Silva & Ribeiro, 2014), influenciando diretamente no fenômeno da feminização do magistério e na sua relação com o trabalho direto com alunos com TEA (Grossi et al., 2016).

Sendo assim, esta dissertação tem como problema de pesquisa: **Qual a relação entre a feminização do magistério e a inclusão de alunos TEA no ambiente escolar da rede estadual de Minas Gerais?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a feminização do magistério e a inclusão de alunos TEA no ambiente escolar da rede estadual de Minas Gerais, a partir da percepção de professoras mulheres que trabalham diretamente com estes alunos.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Compreender como as professoras mulheres percebem a participação de professores homens e de professoras mulheres na inclusão de alunos TEA no ambiente escolar.
2. Relacionar os estereótipos presentes na discussão da feminização do magistério com a inclusão de alunos TEA por níveis de ensino: infantil, fundamental e médio.
3. Identificar os desafios de professoras mulheres na inclusão de alunos TEA, levando em consideração a discussão sobre feminização do magistério.

1.3 Adequação à linha de Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa "Relações de Poder e Dinâmica das Organizações" do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Esta linha de pesquisa se dedica a investigar as relações de poder nas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual, o que se alinha diretamente ao objetivo deste estudo, pois as discussões de gênero são essencialmente fundamentadas na relação de poder do masculino sobre o feminino. Ao compreender como essas relações de poder são construídas e perpetuadas, é possível identificar impactos

significativos nas dinâmicas organizacionais, incluindo aquelas relacionadas à educação.

Nesse contexto, as escolas estaduais, enquanto organizações do setor público, apresentam desafios específicos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas instituições não apenas refletem, mas também reproduzem relações de poder que permeiam tanto o ambiente administrativo quanto o pedagógico. Assim, analisar a gestão escolar e as políticas públicas de inclusão sob a perspectiva administrativa contribui para compreender como as dinâmicas organizacionais podem ser otimizadas para atender às demandas de uma educação mais inclusiva e equitativa. Dessa forma, ao integrar os campos da administração e da educação, este estudo busca fomentar um diálogo interdisciplinar que promova práticas mais eficientes e inclusivas nas escolas públicas, abordando não apenas questões de gênero, mas também de acessibilidade e inclusão no contexto organizacional educacional.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa se justifica em quatro níveis: pessoal, acadêmico, organizacional e social. No nível pessoal, minha trajetória profissional como Pedagoga se faz presente, com 18 anos de experiência como Especialista de Educação Básica e 21 anos como professora em escolas públicas. Estes anos vivenciando a docência no ensino básico, enquanto mulher, tive contato direto com a feminização do magistério, observando como o número de homens professores é inferior, sobretudo nos anos iniciais e no contato direto com alunos com necessidades educacionais especiais, como é o caso de alunos TEA.

Pensando neste percurso, e fazendo uma releitura de estudos, percebi que, desde que me interessei em ser professora, o grupo de estudantes naquela época em sua maioria era composto somente por mulheres. Cursei o magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais e lá não tinha homens, incrível como era comum naquela época. Era uma escola referência para quem iria cursar o magistério.

Após o término desta etapa, me matriculei no curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIBH, formando em 2001. A turma tinha somente um homem, meu amigo Marcílio. Meu círculo de convivência sempre foi dominado por mulheres, devido ao trabalho na educação infantil, mesmo atuando em uma grande rede particular. Procurei me manter atualizada frente às inovações e evoluções na educação. Para aprimorar a formação, foram cursadas pós-graduações em áreas como Neurociência e Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, Educação Lúdica e Educação Infantil.

Ao cursar essas especializações, observei que as únicas turmas que incluíam homens eram as de educação especial inclusiva. Nessa especialização, havia três professores da rede pública, colegas de trabalho da minha irmã em uma escola de ensino fundamental (anos iniciais), que atendia crianças em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outra pós-graduação que contava com a presença masculina foi a de Neurociência, onde havia dois homens.

Minha inquietação com a temática da inclusão de alunos com TEA se intensificou quando recebi um aluno autista em uma escola da Prefeitura de Belo Horizonte. A partir desse momento, embarquei em uma jornada de busca por conhecimento, buscando entender como acolher e incluir esse aluno de forma efetiva no ambiente escolar. Porém, notava-se uma cobrança, mesmo que de maneira velada, não só por parte da gestão, mas também pelos familiares dos alunos com TEA, quanto ao comportamento esperado na tratativa com estes alunos.

Este comportamento se associa aos estereótipos femininos, negligenciando muitas vezes a participação de professores homens neste processo. Com isso, senti-me frustrada ao trabalhar com o aluno, porque, mesmo conhecendo sobre o Transtorno do Espectro Autista-TEA, as propostas não tinham muito resultado. Eu conversava com as acompanhantes da inclusão na PBH na busca de respostas para minhas necessidades, mas as respostas e a ajuda eram superficiais. Um marco importante nessa jornada foi a participação em um curso oferecido por uma professora da UFMG, voltado para o conhecimento do TEA e direcionado às alunas de graduação em Pedagogia. Essa experiência me proporcionou um contato mais aprofundado com a teoria e a prática da inclusão de alunos com TEA, além de me conectar com outros profissionais que compartilhavam das mesmas inquietações. Realizei também novos cursos específicos sobre Transtorno do Espectro Autista e outras literaturas que versavam sobre o assunto, sempre buscando ferramentas para melhor atender às necessidades dos alunos com essa condição.

Observando inovações na área, busquei perspectivas para aplicar a teoria *Applied Behavior Analysis* (ABA) em alunos mais jovens. Constatou-se que, na SEE-MG, é necessário um trabalho mais próximo com esses alunos, que ofereça instrumentalização e materialidade necessárias, mesmo com os avanços atuais na contratação de profissionais especializados.

Existe uma lacuna na produção acadêmica voltada para a educação básica. Enquanto o ensino superior recebe mais atenção nas discussões sobre gênero e feminização, as escolas de educação infantil e fundamental, essenciais para a formação educacional, carecem de estudos aprofundados nessas áreas. Essa ausência destaca a necessidade de direcionar esforços acadêmicos para esse segmento do sistema educacional. Para o nível acadêmico, realizou-se uma busca na base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) utilizando palavras-chave como "feminização," "mulher" e "gênero," com o objetivo de compreender o processo de feminização. Observou-se que esse contexto é frequentemente associado ao magistério, entendendo-o como um trabalho predominantemente direcionado às mulheres, ou como um tipo de ocupação feminina inserida nas discussões sobre gênero.

Contudo, apesar de sua relevância, o tema ainda é pouco explorado na educação básica, especialmente no que se refere às dinâmicas de gênero e à feminização nessa etapa educacional. Em contrapartida, ao analisar artigos científicos, constatou-se que os estudos relacionados a gênero tendem a se concentrar mais na educação superior, evidenciando uma lacuna de pesquisa sobre as questões de gênero no âmbito da educação básica e suas implicações para o magistério.

Tabela 1

Artigos encontrados na Base SPELL - 2018-2024

TERMO	QUANTIDADE
Feminização	1
Gênero	313
Mulher	468

A análise do artigo encontrado na pesquisa realizada na base *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) evidencia que a temática da feminização tem sido amplamente abordada em diferentes contextos, como o envelhecimento e o mercado de trabalho, destacando a crescente presença feminina em ocupações historicamente masculinas, suas implicações sociais e culturais, e os desafios enfrentados. O artigo "*Feminização no envelhecimento: Um fenômeno multifacetado muito além dos números*" (Cepellos, 2021) exemplifica como a feminização é um fenômeno complexo e multifacetado, com impactos que vão além do quantitativo, incluindo questões relacionadas à inserção, manutenção e progressão das mulheres em suas carreiras.

Embora nenhum artigo analisado trate diretamente da feminização no magistério, muitos dialogam com processos e efeitos que também se aplicam à educação, especialmente no que se refere à administração voltada para o magistério. Questões como a desvalorização profissional, os estereótipos de gênero e as desigualdades estruturais são recorrentes em diversas áreas e poderiam ser exploradas com maior profundidade no contexto da educação básica, um segmento historicamente feminizado e marcado por desafios únicos.

A educação básica no Brasil, onde 84,7% dos profissionais são mulheres (IBGE, 2020), é um campo que merece atenção acadêmica mais aprofundada, especialmente no que tange à relação entre a feminização do magistério e a inclusão escolar, como no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As percepções sociais que associam as mulheres às características como cuidado e empatia impactam a prática docente e reforçam estereótipos que, por sua vez, perpetuam a precarização do trabalho e limitam a participação masculina nesse campo. Essa dinâmica reflete construções sociais de gênero que moldam não apenas o magistério, mas também as relações de poder e as práticas pedagógicas.

A ausência de estudos voltados especificamente para a feminização no magistério e sua relação com a educação básica evidencia uma lacuna significativa na produção acadêmica, inclusive nas bases especializadas, como a SPELL (Scientific Periodicals Electronic Library). Apesar de essa base conter artigos que tratam da feminização em diferentes contextos, há uma escassez de trabalhos que articulem essa temática com os desafios enfrentados no âmbito da educação básica, especialmente no que se refere à gestão escolar e às práticas pedagógicas inclusivas. Essa limitação restringe a compreensão dos impactos simbólicos e estruturais da feminização no cotidiano das escolas e dificulta a formulação de políticas educacionais que valorizem a profissão docente e promovam uma educação mais equitativa e inclusiva.

Essa lacuna aponta para a necessidade urgente de aprofundar os estudos sobre a feminização no magistério, considerando suas implicações no ensino básico. Embora o tema seja amplamente discutido em outros campos, a falta de investigações que analisem como os estereótipos de gênero e as desigualdades estruturais influenciam a prática docente, a gestão escolar e os processos de inclusão é um entrave significativo. O ensino básico, sendo fundamental para a formação cidadã e o desenvolvimento das futuras gerações, exige uma análise crítica das dinâmicas simbólicas e sociais que moldam a experiência profissional das professoras. Ampliar o debate acadêmico sobre essa relação pode contribuir para políticas educacionais mais justas, para a valorização do magistério e para a superação de estereótipos que limitam o potencial transformador da educação pública.

Portanto, investigar a feminização no magistério no contexto da educação básica,

especialmente em relação à inclusão de alunos com TEA, é uma iniciativa necessária para ampliar o debate e propor mudanças concretas. Ao articular essas questões com as reflexões trazidas pelos estudos existentes, espera-se contribuir para uma compreensão mais abrangente sobre as construções sociais de gênero na educação e para a construção de políticas públicas que valorizem e apoiem os profissionais da educação básica.

Já na pesquisa realizada na base *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) realizando a busca pela palavra “mulher”, foram encontrados 486 resultados relacionados à mulher em cargos como: empreendedorismo, cargos de gestão, saúde, mulheres executivas e educação. Contudo, os artigos voltados para o campo educacional concentravam-se na análise de carreiras femininas no ensino superior, evidenciando a ausência de estudos sobre professoras da educação básica. Essa lacuna é significativa, considerando o papel fundamental que essas profissionais desempenham no sistema educacional e os desafios enfrentados, especialmente em um contexto de feminização do magistério.

Um dos artigos voltados para o ensino superior destaca importantes questões sobre a presença feminina na academia, como barreiras de gênero, desigualdades raciais e desafios enfrentados por mulheres negras.

"Carreiras docentes de mulheres negras no ensino superior" (Silva *et. al.*, 2024) discute como a inserção dessas mulheres rompe padrões sociais e enfrenta obstáculos estruturais, destacando a escassez de estudos sobre essa temática. A análise evidencia que a trajetória profissional das mulheres negras na academia é marcada por barreiras que combinam racismo, sexismo e desigualdades estruturais, exigindo mais atenção da literatura científica.

"Carreira, gênero e sexualidade" (Bidarte *et. al.*, 2022) aborda a produção científica nos eventos da Anpad, mostrando que discussões sobre gênero, sexualidade e marcadores sociais ganham espaço, mas ainda de forma tímida. O estudo aponta a necessidade de maior articulação teórica entre carreiras e marcadores sociais, ampliando o debate para além do ensino superior.

Embora voltados para o ensino superior, os estudos encontrados oferecem *insights* relevantes para pensar a educação básica. A pesquisa sobre as carreiras de mulheres negras no ensino superior aponta que as desigualdades de gênero e raça são estruturais, influenciando trajetórias profissionais em diferentes níveis educacionais. No magistério básico, essas desigualdades podem ser ainda mais profundas, considerando o contexto de desvalorização profissional e o estigma associado à docência. Os estudos sobre barreiras na carreira feminina em cargos de gestão, como *"Barreiras na carreira feminina no serviço público"* (Andrade *et. al.*, 2023), destacam a importância de analisar as barreiras organizacionais e familiares que

também impactam as professoras da educação básica, especialmente aquelas que acumulam funções administrativas ou atuam em escolas públicas com recursos limitados.

Ao realizar uma pesquisa na base SPELL com a palavra-chave "*gênero*", foram encontrados 313 artigos que abordam o tema. No entanto, constatou-se que todos esses estudos estavam voltados para a educação superior ou para outras áreas, como saúde, gestão e empreendedorismo, sem a presença de trabalhos que estabelecessem relações com a educação básica.

Essa ausência de estudos voltados para a educação básica reflete uma lacuna significativa na literatura acadêmica, considerando que este é um campo altamente feminizado e essencial para o desenvolvimento educacional. Enquanto os debates sobre gênero no ensino superior têm se expandido, trazendo reflexões importantes sobre desigualdades e dinâmicas de poder, a educação básica segue sendo negligenciada em discussões acadêmicas mais amplas.

No nível organizacional, a presente investigação apresenta contribuições significativas para a área da administração, ao abordar aspectos voltados para o contexto social e educacional. Considerando a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), os resultados deste estudo se mostram particularmente relevantes para subsidiar a contratação de profissionais e orientá-los na execução de suas funções. Além disso, fornecem elementos para repensar os espaços onde os alunos serão inseridos, contemplando suas necessidades e especificidades.

No contexto da SEE/MG, essas informações podem contribuir para a construção de estratégias administrativas que auxiliem na superação das dificuldades enfrentadas pelas professoras da educação básica, especialmente no trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais estratégias podem incluir o planejamento de formações continuadas, o fornecimento de suporte emocional e pedagógico aos docentes, bem como a adequação dos espaços escolares para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Essas perspectivas são importantes para entender os processos que moldam a prática docente no ambiente escolar, incluindo as dinâmicas de gênero que permeiam a feminização do magistério. Como observado neste estudo, a feminização do magistério, frequentemente associada a estereótipos de gênero, impacta a percepção e o reconhecimento da profissão, além de impor desafios adicionais às professoras, como a sobrecarga emocional e a desvalorização profissional.

Nesse sentido, a administração educacional, em articulação com a SEE/MG, deve considerar a feminização como um aspecto central no planejamento de políticas e práticas que

valorizem a profissão docente. A investigação também aponta para a importância de estudos futuros que possam aprofundar a compreensão das condições de trabalho e das barreiras enfrentadas pelas professoras, ampliando o olhar para práticas administrativas mais inclusivas e eficazes.

Esta investigação não apenas contribui para o campo da administração educacional, mas também oferecer práticas que podem auxiliar na reformulação ou criação de políticas públicas e ações estratégicas da SEE/MG, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

No nível social, esta pesquisa se justifica pela relevância de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, com atenção especial à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas. A investigação busca compreender os desafios enfrentados por professores e gestores escolares, assim como as oportunidades para construir práticas pedagógicas e administrativas mais inclusivas. Ao contribuir com reflexões e propostas fundamentadas, o estudo pretende fortalecer o compromisso social com uma educação justa e disponível para todos.

O impacto social da pesquisa está relacionado à necessidade de criar oportunidades para a transformação educacional, promovendo alternativas que transcendam modelos tradicionais e inflexíveis. A inclusão de alunos com TEA demanda abordagens inovadoras que articulem recursos disponíveis na comunidade e nas instituições educacionais, integrando diferentes agentes em um esforço colaborativo. Assim, o estudo aponta para a importância de identificar e utilizar as potencialidades dos espaços escolares e sociais, construindo redes de apoio que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Ao propor uma análise detalhada das condições e barreiras enfrentadas no contexto educacional, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de estratégias que podem ser aplicadas em diferentes realidades escolares. Essas estratégias incluem a criação de projetos educacionais adaptados, formação de professores e a articulação entre comunidades escolares e familiares, promovendo um ambiente inclusivo e culturalmente enriquecedor.

Portanto, esta investigação oferece subsídios importantes para a formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a individualidade de cada aluno. Ao alinhar os objetivos educacionais às demandas sociais, o estudo promove avanços que beneficiam não apenas os alunos com TEA, mas também a sociedade como um todo, ao fomentar uma cultura de inclusão, respeito e equidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Feminização do magistério: conceitos e diálogo com algumas concepções teóricas de gênero e divisão sexual do trabalho

Inicialmente, busca-se compreender o significado de dois termos frequentemente mencionados sobre a participação de mulheres no magistério: "feminização" e "feminilização". De acordo com Yannoulas (2011), o primeiro termo traz significados simbólicos na maior presença de mulheres em uma determinada profissão, ao invés de trazer apenas o aumento quantitativo mensurado por dados estatísticos proposto pelo termo "feminilização".

O significado simbólico diz respeito às transformações em uma profissão particular, associadas à representação simbólica do feminino predominante em determinado contexto histórico ou cultural. Essa representação pode ocasionar uma modificação no valor atribuído à atividade profissional (Yannoulas, 2011).

Neste contexto, as mulheres latino-americanas começaram a ser reconhecidas como as "educadoras ideais". Essa percepção se baseava na visão de que elas representavam uma força de trabalho mais acessível economicamente, apresentavam características consideradas dóceis e, devido à escassez de opções de emprego "respeitáveis", sua presença tornou-se mais atrativa para o sistema educacional. Assim, o papel das mulheres como professoras foi consolidado como uma estratégia funcional para atender às necessidades políticas e econômicas da época (Yannoulas, 2011).

Para Yannoulas (2011), o fenômeno da feminização ocorre por meio da atribuição de valores e qualidades vistos como inerentes às mulheres, características de gênero que permanecem enraizadas no imaginário social. A autora destaca que a feminização apresenta dois aspectos: por um lado, as mulheres transgridem ao adentrar espaços tradicionalmente dominados por homens; por outro, elas permanecem, ao longo do tempo, em profissões historicamente femininas, como o magistério primário, o trabalho doméstico, a saúde, a indústria têxtil, e o cuidado infantil. Sob a perspectiva patriarcal, essa permanência acaba contribuindo para a desvalorização e precarização dessas ocupações.

Para que uma profissão se feminize, é necessário primeiro que haja uma "segregação horizontal", ou seja, a concentração de mulheres em áreas tidas como "femininas" (Almeida, 1998). No início do século XX, as mudanças nas condições socioeconômicas, que fizeram com que os homens se deslocassem para outras ocupações mais bem remuneradas, contribuíram significativamente para a feminização do magistério. Esse fenômeno foi reforçado pela

crecente oferta de educação e pela consolidação da imagem social da mulher como mãe e educadora, naturalizando a presença feminina na docência (Santos & Gonzalez, 2022). Além disso, a percepção de características como sensibilidade, paciência e cuidado, socialmente atribuídas às mulheres, foi utilizada para justificar sua concentração em espaços voltados à educação infantil e básica (Grossi et al., 2016).

Assim, a feminização não é apenas um reflexo de mudanças econômicas e sociais, mas também um processo profundamente arraigado em construções de gênero, que naturalizam a presença feminina em determinadas ocupações e perpetuam a divisão sexual do trabalho (Grossi et al., 2016). Essas construções, por sua vez, são alimentadas por estereótipos de gênero, que delimitam papéis masculinos e femininos na sociedade, muitas vezes restringindo as oportunidades de atuação das mulheres a profissões tidas como extensões de suas supostas funções naturais no ambiente doméstico (Santos & Gonzalez, 2022).

Um aspecto importante a ser destacado é que as diversas justificativas apresentadas em favor da participação feminina nas creches são consideradas um equívoco (Braga, 2002). Equívoco devido ao fato de que o papel da mulher na educação infantil é frequentemente associado aos cuidados maternos e domésticos. Mais uma vez, observa-se a influência de uma opinião socialmente construída e imposta às mulheres, indicando que apenas elas têm capacidade para este trabalho.

A relação entre gênero e docência pode ser compreendida por meio de teorias como as de Beauvoir (1970), que critica a naturalização dos papéis femininos, apontando que as mulheres são moldadas pelo contexto social, histórico e cultural. Scott (1986) complementa essa análise ao destacar que as construções de gênero são alicerçadas em significados simbólicos que perpetuam desigualdades, enquanto Butler (1990) desconstrói a visão dualista entre sexo e gênero, enfatizando a performatividade como elemento essencial para entender a construção social do feminino e do masculino.

Rabelo (2013) aborda o processo de escolha profissional, destacando que os homens frequentemente optam pela profissão docente em fases mais tardias, muitas vezes associadas à relação estabelecida com o conhecimento durante a universidade. Por outro lado, as mulheres tendem a fazer essa escolha baseadas no "gostar de crianças" ou na "vocação", justificativas comuns quando questionadas sobre sua decisão de atuar na área.

Quando a visão da divisão sexual do trabalho é possível compreender sobre os estereótipos vinculados ao feminino e ao masculino, para além do sexo biológico, que determinam as mulheres como as mais "adequadas" para exercer a profissão do magistério pelos atributos de gênero. Isto porque Ao longo do processo histórico, foi construído o

estereótipo de que as mulheres seriam passivas, sensíveis e frágeis, sendo direcionadas para profissões associadas ao seu suposto sentido maternal e intuitivo.

Em contrapartida, os homens eram frequentemente retratados como superiores em diversas situações sociais, fundamentada na suposta superioridade biológica e na atuação mais ativa e dominadora na família e na sociedade. A superioridade biológica, conforme descrita por Pierce et al. (2016), refere-se à concepção histórica e cultural de que as diferenças biológicas entre homens e mulheres justificariam papéis sociais distintos e hierárquicos. Essa perspectiva entendia que características como força física, maior resistência ou habilidades relacionadas à racionalidade e liderança seriam inerentes aos homens, enquanto às mulheres seriam atribuídas fragilidades físicas e emocionais, além de uma natureza mais passiva e vinculada ao cuidado e à esfera doméstica. Tal argumento era utilizado como base para sustentar a ideia de que os homens seriam naturalmente mais aptos para ocupar posições de poder e autoridade. Essa divisão sexual de papéis também se refletia nos espaços de poder, tanto públicos quanto privados, resultando na limitada participação política das mulheres ao longo da história (Pierce et al., 2016).

É possível observar que os estereótipos de gênero têm exercido um impacto prejudicial nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal dos indivíduos (homem/mulher), uma vez que frequentemente restringem a capacidade de mulheres terem autonomia no desenvolvimento de suas habilidades pessoais, nas escolhas de carreiras profissionais e nas decisões de suas próprias vidas (Louro, 2014).

Essa restrição é abordada por Carvalho Neto e Versiani (2018), que destacam os resultados de pesquisas sobre as barreiras enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho. Essas barreiras, segundo os autores, são reflexo de uma percepção machista que ainda persiste, mesmo diante dos avanços e conquistas femininas. O discurso machista, como observado, está presente não apenas em profissões tradicionalmente masculinas, como a agricultura (Miranda & Versiani, 2020) e o militarismo (Miranda & Versiani, 2020), mas também em áreas tipicamente femininas, como a educação (Prá & Cegatti, 2016), ou mesmo no empreendedorismo feminino, quando as mulheres atuam como donas do próprio negócio (Santos et al., 2017).

No entanto, de maneira gradual, elas passaram a acessar espaços que antes eram considerados exclusivos dos homens. No Brasil, é importante lembrar que, até a Constituição de 1824, as mulheres eram proibidas de estudar em escolas "normais" destinadas aos meninos, conforme apontam De Pena et al. (2021). Esse cenário contribuiu para a perpetuação de uma visão que subestimava a capacidade intelectual feminina e limitava as oportunidades de

educação formal. Ainda assim, ao longo do tempo, as mulheres começaram a romper essas barreiras, conquistando maior acesso à educação e ao mercado de trabalho, embora enfrentem até hoje desafios relacionados à desigualdade de gênero e à desvalorização de suas contribuições em diferentes campos profissionais.

Em todas essas esferas do trabalho, as mulheres são confrontadas pelos estereótipos que permeiam o comportamento feminino no que tange ao acúmulo de suas responsabilidades exaustivas em cuidar da casa e dos filhos, trabalhar fora de casa e equilibrar a vida pessoal e profissional (Cursino et al., 2023; Ribeiro et al., 2023). Sempre na ilógica de que a mulher é o “sexo mais frágil” não “dando conta” de estar em tipos de trabalho onde a sociedade julga precisar de comportamentos masculinos pela exigência de força, estratégia, autoridade, rispidez, controle, dentre outras (Teixeira & Mota-Santos, 2022).

2.2 Breve percurso da feminização do magistério e a desvalorização da profissão

A feminização do magistério no Brasil ocorreu em um período de expansão do setor educacional, quando a força de trabalho feminina passou a ser vista como essencial. Esse processo foi impulsionado por diversos fatores, como as restrições morais que dificultavam a atuação de professores homens na educação de meninas e a rejeição à coeducação, especialmente fomentada pelo catolicismo conservador (Almeida, 2011). A figura feminina, moldada por preceitos religiosos, era associada à ideia de maternidade e cuidado, elementos que passaram a ser valorizados como qualidades ideais para a prática docente. Assim, somado ao desejo das mulheres de entrar no mercado de trabalho, consolidou-se gradualmente o processo de feminização da profissão docente.

Vianna (2013) explora como a feminização do magistério foi acompanhada por um processo contínuo de desvalorização da profissão, que se intensificou ao longo do século XX. A autora ressalta que, desde o início, a docência foi marcada por baixos salários e falta de reconhecimento social, especialmente na educação básica. Esse cenário está diretamente relacionado à associação do magistério às características "naturais" atribuídas às mulheres, como paciência e vocação para o cuidado, o que contribuiu para o desprestígio da profissão. Vianna aponta ainda que, nos anos finais da década de 1990, a crise no setor educacional revelou não apenas uma precarização das condições de trabalho, mas também uma apatia crescente na mobilização sindical dos professores, reflexo da internalização da desvalorização profissional. O magistério, assim, tornou-se uma profissão essencialmente feminina e, ao mesmo tempo, carregada de estigmas relacionados à baixa remuneração e às difíceis condições de trabalho.

Essa desvalorização, segundo Vianna (2013), está enraizada em preconceitos de gênero que historicamente associaram o magistério a uma extensão do trabalho doméstico, desconsiderando a formação e a qualificação profissional necessárias para a docência. Além disso, ela observa que a profissão se tornou uma porta de entrada para mulheres brancas e de classe média no mercado de trabalho, mas sempre em um contexto de estratificação sexual e salarial. Esse processo perpetuou a visão de que o ensino primário e a educação básica seriam responsabilidades femininas, consolidando um modelo de carreira precária e de baixa valorização social.

Mais recentemente, Santos e Gonçales (2022) argumentaram que a feminização do magistério é um reflexo de construções sociais de gênero que naturalizam a associação entre mulheres e o cuidado, perpetuando uma perspectiva que molda as escolhas profissionais femininas. Essa visão é fortalecida por Grossi et al. (2016), que analisaram como a divisão sexual do trabalho atribuiu às mulheres profissões consideradas extensões do trabalho doméstico, reforçando desigualdades de classe e gênero. Estudos recentes, como os de Silva, Miranda e Bordas (2019), apontam que, apesar de avanços na legislação voltados para a valorização do magistério, ainda existe uma defasagem salarial significativa entre os docentes e outros profissionais, perpetuando a desvalorização histórica da profissão docente.

Essa desvalorização ocorre de maneira velada, enraizada em uma visão androcêntrica que faz a sociedade acreditar que o magistério é uma profissão natural para as mulheres. Yanoullas (2011) reforça que, em pouco tempo, o pensamento de que as mulheres eram as verdadeiras educadoras se consolidou na sociedade. A presença feminina no campo educacional foi, então, legitimada. Oliveira (2020) acrescenta que, além do estigma social, a intensificação do trabalho docente resultante de reformas educacionais ampliou as responsabilidades e o desgaste dos professores, contribuindo para a precarização da profissão. Isso reflete tanto nas condições de trabalho quanto na insatisfação e no esgotamento profissional.

Como observa Louro (1997), para que o magistério fosse aceito como uma profissão adequada para as mulheres, ele precisou adotar atributos tradicionalmente associados ao feminino, como o amor, a sensibilidade e o cuidado. Esse processo foi impulsionado por mudanças econômicas e pela busca de modernização no Brasil no final do século XIX, atendendo aos interesses do capitalismo da época. Dessa forma, a profissionalização feminina no magistério refletiu uma adaptação do sistema educacional às exigências da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que reforçava o papel das mulheres em uma profissão marcada por estereótipos de gênero.

Com o passar do tempo, esse processo começou a sofrer transformações, especialmente na área da educação. Em um curto período, as mulheres passaram a superar os homens em número, quantitativamente. Para compreender "o fenômeno da feminização do magistério no ensino fundamental", é necessário refletir sobre os caminhos de gênero historicamente associados às profissões, e entender como a docência foi um dos primeiros campos a abrir suas portas para as mulheres, tornando-se também um espaço de consolidação da presença feminina de forma massiva (Viana, 2013).

No decorrer do século XX, a profissão docente foi se tornando cada vez mais associada ao feminino. Esse processo ocorreu em um contexto de transformações sociais e econômicas, onde as mulheres começaram a ocupar o mercado de trabalho em maior número, mas em profissões que reforçavam os papéis de gênero já atribuídos a elas. A educação, especialmente nas etapas iniciais, foi vista como uma extensão natural das responsabilidades femininas, criando uma percepção de que a docência era um espaço apropriado para o exercício das supostas habilidades inatas das mulheres, como o cuidado, a paciência e a sensibilidade (Almeida, 1998).

Atualmente, especialmente na Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as mulheres dominam o magistério. Ao observarmos o quadro docente atual, podemos afirmar que a educação básica no Brasil é, em grande parte, construída por mãos femininas, como destaca Vianna (2002). Essa hegemonia feminina no magistério reflete tanto as dinâmicas históricas quanto a consolidação de valores sociais que associaram a docência ao feminino, perpetuando um campo profissional amplamente segregado em termos de gênero.

A inserção das mulheres no magistério foi inicialmente justificada pela ideia de que "cuidar" é uma função eminentemente feminina. Essa construção social reforçou a naturalização da presença feminina na docência, vinculando-a diretamente à imagem da mãe cuidadora. A tentativa de reduzir a professora à figura de "tia" reflete uma estratégia ideológica que visa suavizar a realidade da profissão, criando a falsa impressão de que o trabalho da professora é apenas uma extensão do cuidado maternal. Conforme Santos e Gonzalez (2022), essa representação simplificada do papel docente reforça estereótipos de gênero que limitam a valorização da profissão, ao desconsiderar sua complexidade técnica, pedagógica e intelectual.

Essas construções sociais, que se consolidaram ao longo do século XX, continuam a impactar a percepção da docência no século XXI. Embora as mulheres tenham conquistado maior presença em outras áreas do mercado de trabalho, o magistério permanece

profundamente marcado por estereótipos que naturalizam a sua feminização, contribuindo para a manutenção de desigualdades de gênero e a desvalorização da carreira docente.

Na visão de Santos (2015), o contexto educacional e social muitas vezes contribui para a exclusão de homens na docência da educação básica, com justificativas diversas, tais como a ideia de que mulheres têm mais aptidão para cuidar, associações da figura masculina com a pedofilia e resistência por parte dos pais em aceitar homens como professores. Essas justificativas criam um ambiente excludente e preconceituoso, onde o gênero assume maior importância do que a qualificação profissional.

Não obstante o aumento da presença feminina na carreira docente observa-se que as funções de maior renome social e os salários mais vantajosos continuam a ser predominantemente atribuídos aos profissionais do sexo masculino (Buarque de Hollanda, 2019 a; Buarque de Hollanda, 2019b).

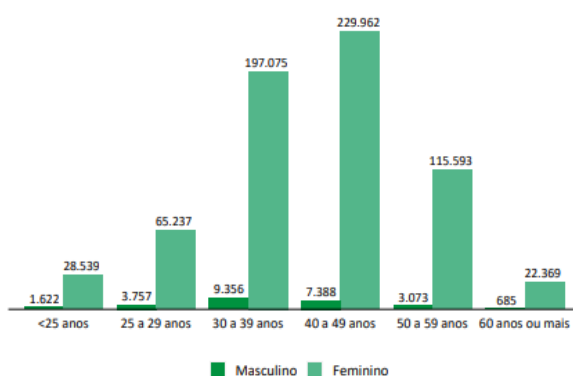
Na docência do ensino fundamental, há uma predominância de uma função maternal e feminina, destacando-se os aspectos formativos, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão. Essa caracterização contrasta com os aspectos tradicionalmente associados à masculinidade, como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico (Carvalho, 1998).

Na Educação Infantil, é raro encontrar professores homens, pois muitos discursos sociais e pedagógicos associam essa etapa da educação aos aspectos da maternidade e do cuidado. Historicamente, as mulheres são vistas como frágeis e adequadas apenas para trabalhos não braçais, enquanto os homens são destinados a tarefas mais físicas (Ferreira & Silva, 2017). Em parte, está ligado a um argumento biológico, pois estabeleceu a ideia de que as mulheres têm um propósito na procriação, fazendo-as acreditar que estão naturalmente preparadas para o trabalho docente na educação infantil. (Ferreira & Silva, 2017).

Mesmo diante das transformações sociais e conquistas obtidas pelas mulheres ao longo dos anos, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 reafirmam a predominância feminina no magistério da educação básica, evidenciando a forte feminilização dessa profissão. Na educação infantil brasileira, atuam 685 mil docentes, um número 4,2% superior ao registrado no ano anterior. Desse total, 96,2% são mulheres e 3,8% homens. A maior concentração de profissionais está nas faixas etárias de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, 2023).

Figura 1

Predominância de Mulheres na Educação Infantil



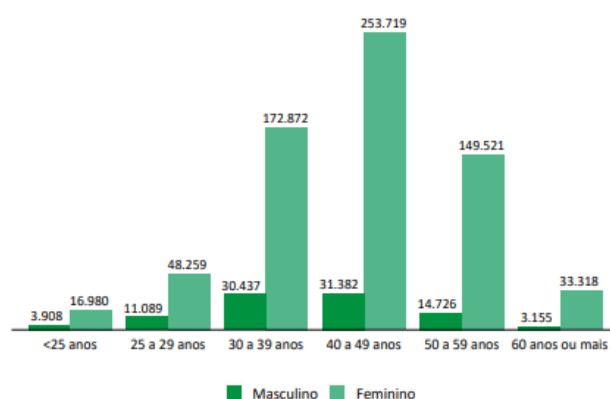
Fonte: Censo 2023

Corroborando Sciotti, Perez e Bellido (2016), os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 confirmam que, no ensino fundamental, a predominância feminina permanece evidente, com percentuais expressivamente maiores em relação aos docentes do sexo masculino.

No ensino fundamental, atuam 1.419.918 docentes, dos quais 77,6% são mulheres e 22,4% homens. Nos anos iniciais, o número de docentes é de 769.366, sendo 87,7% do sexo feminino e 12,3% do sexo masculino. A maior concentração de profissionais está nas faixas etárias de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, 2023).

Figura 2

Predominância de Mulheres no Ensino Fundamental



Fonte: Censo 2023

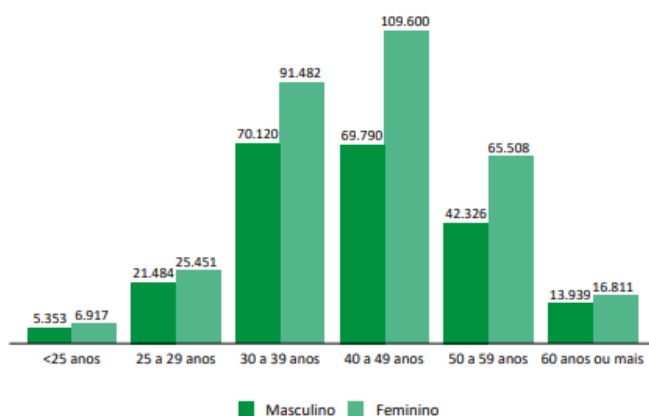
Segundo Santos (2015), o ambiente educacional e social frequentemente contribui para a exclusão de homens na docência da educação básica apresentando diversas justificativas. Entre essas razões estão: a ideia de que as mulheres têm uma capacidade maior para cuidar, a

associação da pedofilia com figuras masculinas e a resistência dos pais à presença de homens na sala de aula. Essas justificativas formam um ambiente discriminatório e preconceituoso, no qual o gênero tem mais relevância do que a qualidade profissional.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, um total de 538.781 professores atuavam no ensino médio. Desses, 58,6% são do sexo feminino e 41,4% do sexo masculino. A distribuição dos docentes por idade revela maior concentração nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Comparativamente, conforme os dados do Censo da Educação Básica de 2020, no Brasil, apenas 3,6% dos 593 mil profissionais da educação infantil eram homens. Essa proporção cresce nos anos escolares posteriores, culminando no ensino médio, onde a presença masculina se torna mais significativa. No entanto, é no ensino superior que os homens constituem a maioria do corpo docente (Cardial, 2022).

Figura 3

Predominância de Mulheres no Ensino Médio

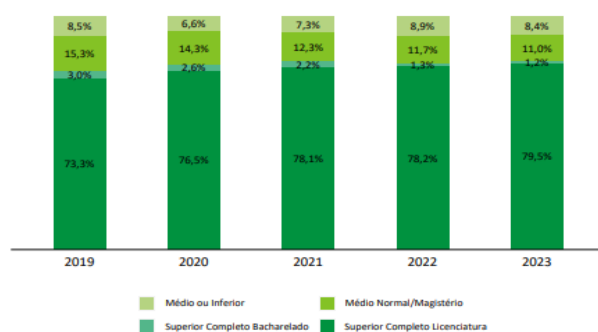


Fonte: Censo 2023

Conforme Louro (2014), o campo do magistério continua sendo majoritariamente associado às mulheres, especialmente à medida que essa ocupação passa por processos de redefinição. Dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 reforçam essa perspectiva, evidenciando que, na educação infantil e no ensino fundamental, a predominância feminina permanece marcante, com mulheres representando mais de 96% dos docentes na educação infantil e 77,6% no ensino fundamental. Essa hegemonia feminina também reflete nos cursos de formação docente, que, ao serem moldados por currículos específicos, reforçam diretrizes e métodos alinhados a essa predominância, consolidando as mulheres como as principais referências na educação e no cuidado com a infância.

Figura 4

Escolaridade dos docentes na Educação Infantil - 2019/2023



Fonte: Censo 2019/2023

Essa visão encontra respaldo nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, que indicam que 96,2% dos docentes na educação infantil são mulheres. A associação entre o magistério e o papel materno reflete na hegemonia feminina nessa etapa educacional, reforçando estereótipos históricos que vinculam a docência ao cuidado e à maternidade (Ferreira & Silva, 2017; INEP, 2023).

Refletir sobre a presença de homens na Educação Infantil envolve mapear os espaços atribuídos à existência masculina dentro de um amplo espectro social que, em última análise, posiciona cada indivíduo dentro de uma vasta cartografia social e política. Não se trata de um homem genérico, desprovido de características e distintivos, que indicam os lugares de onde ele fala e os que ocuparão, tanto dentro quanto fora dos limites da escola. Trata-se de um território delicado, onde a organização das relações sociais de gênero desempenha um papel fundamental na regulação do fazer pedagógico. Assim, não se devem subestimar as referências apresentadas às novas gerações que estão sendo educadas e que logo internalizam essas referências como parte de um complexo contrato social. (Santos & Veiga, 2022).

Para embasar essa perspectiva, recorre-se ao conceito de representação de Chartier (1990), que enfatiza que as percepções sociais não são discursos neutros, mas sim geradores de estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade em detrimento de outras, legitimando um projeto reformador ou justificando escolhas e condutas para os próprios indivíduos.

A compreensão de que a profissão docente, assim como sua imagem, é resultado de uma construção histórica leva a perceber que, nos dias atuais, a escolha por essa profissão está envolta em determinações e estereótipos que, mesmo de maneira inconsciente, levam muitas professoras a enfrentar com naturalidade a prática docente, predominantemente exercida por mulheres no primeiro segmento do ensino fundamental (Rui & Perez, 2017).

A ideia de que apenas professoras estão aptas para o magistério na Educação Infantil é uma imposição social que associa essa etapa do ensino às concepções familiares. No entanto, o processo educacional deve ser entendido de forma mais ampla, ultrapassando a simples ideia de vínculos familiares (França, 2022).

Percebemos que algumas pessoas argumentam que a escola é feminina, pois é, essencialmente, um espaço predominantemente ocupado por mulheres. Elas estruturam e dominam esse ambiente, sendo as principais educadoras. A atividade escolar é caracterizada pelo cuidado, pela supervisão e pela instrução, tarefas tipicamente associadas ao feminino (Louro, 2014).

Entretanto, há também quem argumente que a escola é masculina, pois é nesse ambiente que se lida com o conhecimento, e historicamente, esse conhecimento foi produzido pelos homens. No entanto, em relação a esse ponto, sustenta-se que a escola não se limita a nenhum tipo específico de conhecimento, mas sim aborda uma ampla variedade de exemplos, especialmente devido à diversidade de culturas presentes em sala de aula (Louro, 2014).

Assim, pode-se considerar que, mesmo que as professoras sejam mulheres, elas operam em um ambiente essencialmente masculino - não apenas porque as diversas disciplinas escolares foram estabelecidas sob a perspectiva masculina, mas também porque a seleção, a criação e a comunicação dos conhecimentos também estão associadas ao domínio masculino (Louro, 2014).

Considerando as perspectivas apresentadas sobre o gênero da escola, é desafiador determinar qual concepção é mais apropriada ou abrangente em relação à docência na educação básica, em específico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso ocorre porque ambas se fundamentam em noções que historicamente foram aceitas e reconhecidas por meio das práticas pedagógicas nas escolas (Louro, 2014).

A desvalorização da docência tem suas raízes nas exigências atribuídas à profissão, consideradas como características tipicamente femininas, como lidar com pressões emocionais e manter laços afetivos com os alunos. Essa desvalorização está vinculada ao preconceito social em relação às mulheres, reforçando estereótipos sobre o papel que deveriam desempenhar no mercado de trabalho. Como resultado, o magistério tornou-se predominantemente feminino, visto como uma profissão de baixo prestígio e exercido em condições precárias. No entanto, Paulo Freire (1993) destaca que as professoras têm direitos e deveres como qualquer outro profissional, e a defesa desses direitos faz parte de sua prática ética, não algo externo à docência (Freire, 2018).

2.3 Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de condições neurológicas e de desenvolvimento caracterizado por desafios significativos nas áreas de comunicação, interação social e comportamento. Essa condição neurobiológica impacta o desenvolvimento de habilidades comunicativas, as interações sociais e os padrões comportamentais, com sinais que geralmente se manifestam antes dos 3 anos de idade. Segundo dados do IBGE (2021), estima-se que cerca de 1 em cada 54 crianças no Brasil tenha algum grau de TEA, refletindo a importância de abordagens inclusivas no ambiente educacional. A diversidade de manifestações do transtorno abrange desde formas leves até severas, evidenciando a amplitude das necessidades educacionais e sociais desse grupo.

O TEA é frequentemente identificado por dificuldades em habilidades sociais e de comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos. Por se tratar de um espectro, suas manifestações podem variar amplamente entre os indivíduos. Intervenções precoces e apropriadas, como métodos pedagógicos adaptados e suporte psicológico, podem melhorar significativamente a qualidade de vida e o desempenho acadêmico dos alunos autistas (Paula et al., 2020). Nesse sentido, o diagnóstico precoce e o planejamento de estratégias personalizadas são necessários para promover o desenvolvimento pleno desses indivíduos.

No Brasil, a inclusão educacional de alunos com TEA é regulamentada por políticas públicas que garantem acesso à educação inclusiva. O Censo Escolar (INEP, 2021) aponta que houve um aumento de 37% na matrícula de alunos com autismo em escolas regulares nos últimos cinco anos, destacando a relevância de preparar os professores e o ambiente escolar para atender a esse público. Contudo, muitos desafios ainda persistem, especialmente em escolas públicas, que enfrentam limitações estruturais e necessidade de formação continuada para os docentes.

Dessa forma, é fundamental que educadores e profissionais da saúde compreendam a complexidade do TEA, promovendo ambientes inclusivos que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo. O reconhecimento das capacidades e dos desafios enfrentados por pessoas com autismo é primordial para a construção de uma abordagem educacional eficaz. Essa perspectiva permite que esses alunos desenvolvam seu potencial máximo e desfrutem de experiências educacionais enriquecedoras, alinhadas aos princípios da educação inclusiva (Mantoan e Prieto, 2023; Paula et al., 2020).

Dessa forma, os dados sobre o aumento das matrículas na educação especial reforçam

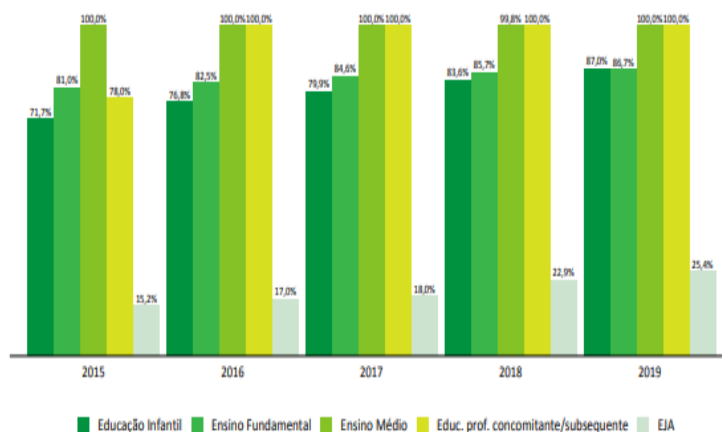
a necessidade de estratégias eficazes para promover a inclusão e o suporte adequado aos alunos com necessidades específicas, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O número de matrículas na educação especial atingiu 142.098 em 2019, representando um crescimento de 28% em relação a 2015. Esse aumento é especialmente expressivo nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentram 38% das matrículas, destacando a importância de preparar os educadores para atender às demandas dessa etapa de desenvolvimento.

Além disso, o crescimento de 194,2% nas matrículas do ensino médio no mesmo período revela um avanço significativo na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em etapas mais avançadas da educação. Esse dado evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem o direito à educação de qualidade para todos, com investimentos em formação continuada para professores, infraestrutura acessível e suporte pedagógico especializado.

Esses números, associados à complexidade do TEA, apontam para a necessidade de um planejamento educacional que vá além das questões quantitativas e enfrente os desafios qualitativos. É importante que os professores, especialmente nas escolas públicas, recebam formação específica para trabalhar com a diversidade e garantir que os alunos com TEA tenham acesso a um ensino significativo e inclusivo. O crescimento das matrículas demonstra que há avanços, mas também reforça a responsabilidade de transformar as escolas em ambientes preparados para atender à pluralidade de alunos e suas respectivas demandas.

Figura 05

Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos Globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino - Minas Gerais 2015/2019



Fonte: Elaborado pela DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios variados nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, o que reforça a importância de políticas e práticas educacionais inclusivas, como apontado pelos dados do Plano Nacional de Educação (PNE). No que diz respeito à comunicação, pessoas com TEA podem apresentar dificuldades tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, comprometendo a interpretação de sinais sociais, a manutenção de diálogos e a resposta adequada às interações. Em muitos casos, recursos como sistemas de comunicação assistiva tornam-se indispensáveis para expressar necessidades e pensamentos, ampliando as possibilidades de interação (Soares; Santos, 2022).

No contexto social, a interação é um dos desafios mais evidentes. Pessoas com TEA frequentemente têm dificuldades em compreender as dinâmicas sociais, o que pode prejudicar a formação de laços de amizade e a interpretação de intenções ou emoções alheias. Essa limitação pode se refletir em comportamentos percebidos como inadequados, como dificuldade em compartilhar interesses ou reagir de forma inesperada às situações sociais, o que pode levar ao isolamento social (Lima, 2020). Esses desafios reforçam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme descrito na Resolução SEE nº 4246/2020, que busca integrar estratégias pedagógicas inclusivas ao cotidiano das escolas.

A evolução do conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete avanços significativos na compreensão científica e diagnóstica, marcando uma trajetória de mudanças paradigmáticas ao longo das décadas. Inicialmente descrito por Leo Kanner em 1943, o autismo foi identificado como uma condição caracterizada por dificuldades no relacionamento interpessoal, distúrbios graves de linguagem e interesses restritos. Paralelamente, Hans Asperger, em 1944, introduziu o termo "psicopatia autista infantil", enfatizando traços como falta de empatia, dificuldades de socialização e movimentos descoordenados, ampliando a visão sobre o espectro (Kanner, 1943; Cavalcanti & Rocha, 2001).

Nos primeiros manuais diagnósticos, como o DSM-1 de 1952, o autismo era categorizado como um subgrupo da esquizofrenia infantil, refletindo uma compreensão limitada e psicodinâmica da condição (OMS, 2018). Essa perspectiva começou a mudar apenas com a terceira edição do DSM, publicada em 1980, que desvinculou o autismo da esquizofrenia e o estabeleceu como um transtorno do desenvolvimento. Essa reformulação introduziu os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), nos quais o autismo era agrupado junto com outras condições, como os transtornos de Asperger e Rett, em um esforço para sistematizar os critérios diagnósticos (APA, 2013).

Com a publicação do DSM-IV em 1994, houve um esforço para refinar os critérios

diagnósticos, ampliando a categorização com a inclusão de condições como a Síndrome de Asperger e introduzindo o termo "autismo de alto funcionamento" para descrever casos mais leves. No entanto, a sobreposição de características entre as subcategorias tornou o modelo categórico inadequado, dificultando o diagnóstico preciso (Pebmed, 2018; Lord & Bishop, 2014). Essa limitação levou à transição para o DSM-5, em 2013, que consolidou o conceito de TEA como um espectro único. Essa reformulação eliminou as subcategorias rígidas e destacou a comunicação social e os comportamentos repetitivos como critérios centrais, reconhecendo a ampla variabilidade das manifestações do transtorno ao longo do desenvolvimento (Lord & Bishop, 2014).

Os avanços na compreensão genética também contribuíram para redefinir algumas condições previamente associadas ao TEA. Por exemplo, o Transtorno de Rett foi excluído do espectro após a identificação de sua causa genética específica, relacionada ao gene MECP2, diferenciando-o das condições multifatoriais que compõem o espectro (Amir et al., 1999). Essa mudança refletiu a evolução do entendimento biológico e clínico, evidenciando a importância de uma abordagem mais precisa e individualizada no diagnóstico.

A variabilidade do espectro autista também foi explorada por Frith (1989), que destacou a coerência central como uma característica marcante do TEA. Essa teoria descreve a tendência de indivíduos autistas a processar informações de forma fragmentada, o que pode tanto explicar déficits sociais quanto habilidades excepcionais em áreas específicas. Além disso, padrões sensoriais atípicos, como hiper ou hipo reatividade a estímulos ambientais, ganharam destaque no DSM-5, reconhecendo sua relevância para o diagnóstico e as intervenções. Estudos indicam que cerca de 97% das crianças autistas apresentam comportamentos sensoriais atípicos, embora essas características não sejam exclusivas do TEA (Baranek et al., 2014; Green et al., 2016).

No ambiente escolar, os desafios enfrentados por crianças com TEA são exacerbados pela necessidade de interação social e adaptação às rotinas. Esses desafios incluem dificuldades em manter contato visual, interpretar sinais sociais e participar de atividades colaborativas, como brincadeiras simbólicas. Estudos indicam que professores desempenham um papel como mediadores das relações sociais, facilitando a inclusão e promovendo interações positivas. Essa mediação requer estratégias personalizadas que considerem as habilidades e necessidades únicas de cada criança (Schmidt et al., 2016; Pierce et al., 2016).

O DSM-5 trouxe ainda a recomendação de avaliar o grau de severidade do TEA em três níveis, considerando o apoio necessário nas áreas de comunicação social e comportamentos repetitivos. Essa abordagem encoraja a inclusão de descritores adicionais, como habilidades cognitivas, condições médicas associadas e comorbidades, permitindo uma avaliação mais

detalhada e individualizada (Schmidt, 2017). Além disso, destaca-se a importância de intervenções precoces e personalizadas, que podem melhorar significativamente a qualidade de vida e o desenvolvimento das pessoas com TEA, especialmente no contexto educacional.

A história do diagnóstico do TEA ilustra a evolução do conhecimento sobre o transtorno, desde sua categorização inicial até sua reformulação como espectro único. Essa trajetória destaca não apenas os avanços científicos, mas também a necessidade de práticas inclusivas que respeitem a diversidade e o potencial de cada indivíduo. Reconhecer a singularidade do TEA e promover estratégias que atendam às suas especificidades são passos que precisam ser atendidos e compreendidos para construir ambientes mais acolhedores e inclusivos, especialmente em contextos educacionais e sociais.

2.3.1 Inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas: da legislação à ação

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, buscando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, tenham acesso igualitário ao aprendizado. Esse modelo educativo visa adaptar o sistema de ensino às demandas diversas dos alunos, promovendo sua plena participação no ambiente escolar e valorizando a diversidade como um aspecto enriquecedor da convivência (Cabral, Flacke & Marin, 2021).

Dentro desse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma dimensão prioritária. O TEA caracteriza-se por desafios específicos relacionados à comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que podem dificultar a adaptação ao modelo tradicional de ensino. Para esses estudantes, é necessária a implementação de estratégias pedagógicas e ambientes ajustados, permitindo o desenvolvimento pleno de suas habilidades e promovendo uma convivência enriquecedora para toda a comunidade escolar (Lima, 2020; Mantoan & Prieto, 2023).

A inclusão de estudantes com TEA requer atenção especial às barreiras que podem dificultar sua experiência escolar, como dificuldades em compreender instruções, socializar e lidar com mudanças na rotina. Esses fatores, frequentemente, resultam em frustrações e desafios tanto para os alunos quanto para os educadores. Portanto, a criação de um ambiente educacional acessível, ajustado às necessidades individuais, é indispensável para proporcionar uma experiência inclusiva e transformadora (Soares & Santos, 2022).

O Brasil avançou na criação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo o TEA. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso

III, assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, preferencialmente em escolas regulares. Essa base legal foi complementada por legislações como a Lei nº 7.853/1989, que reforçou a integração social de pessoas com deficiência, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, no artigo 54, inciso III, reafirma a prioridade da inclusão educacional (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, também destaca a importância da inclusão, garantindo a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, ampliou a definição do público-alvo da educação especial, incluindo os transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 1996; Brasil, 2008).

Um marco fundamental foi a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa legislação categorizou o autismo como deficiência para todos os efeitos legais e garantiu o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Apesar desses avanços, persistem desafios, como a formação insuficiente dos educadores para lidar com as demandas específicas desses alunos, bem como a carência de recursos pedagógicos adequados (Mello, 2015).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado em 2013, consolidou o conceito de Transtorno do Espectro Autista, destacando dois critérios principais para diagnóstico: dificuldades na comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos. O modelo abandonou subcategorias rígidas, como a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância, para adotar uma abordagem mais abrangente que reflete a diversidade de manifestações do TEA (Lord & Bishop, 2014).

O DSM-5 também introduziu níveis de suporte necessários para indivíduos com TEA, classificando-os em três graus: o Grau 1, que descreve indivíduos com prejuízos leves e relativa independência; o Grau 2, que requer apoio moderado em atividades diárias; e o Grau 3, que identifica pessoas com severas dificuldades, necessitando de suporte contínuo. Essa classificação permite uma compreensão mais detalhada das necessidades individuais e orienta estratégias de intervenção (APA, 2013; Schmidt, 2017).

Além dos desafios, muitas pessoas com TEA apresentam habilidades notáveis, como memória excepcional, atenção aos detalhes e grande concentração em áreas de interesse específico. Essas características reforçam a necessidade de intervenções que valorizem essas competências, integrando-as ao processo educacional de forma a beneficiar não apenas o indivíduo, mas também a comunidade escolar (Troyb et al., 2016; Assumpção Júnior, 2020).

A educação inclusiva deve considerar tanto os desafios quanto os potenciais dos estudantes com TEA, promovendo ambientes que reconheçam e respeitem a diversidade. Professores desempenham um papel importante nesse processo, mediando interações sociais e criando condições para que todos os alunos se sintam acolhidos. Estudos mostram que intervenções bem planejadas podem melhorar significativamente as experiências de alunos com TEA, contribuindo para sua integração e desenvolvimento social e acadêmico (Schmidt et al., 2016).

O compromisso com a inclusão vai além do cumprimento das normativas legais. Ele exige um esforço contínuo para adaptar práticas pedagógicas e promover a conscientização sobre as especificidades do TEA. A trajetória legislativa e diagnóstica no Brasil evidencia avanços significativos, mas também aponta para a necessidade de reforçar políticas públicas e capacitação profissional. A construção de uma educação inclusiva verdadeiramente transformadora depende do compromisso de todos os atores envolvidos, garantindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu máximo potencial em um ambiente de igualdade e respeito.

A inclusão escolar transcende o cumprimento de legislações e diretrizes, exigindo uma abordagem holística que promova o pertencimento, a aceitação e o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Como apontam Schwab et al. (2013) e Grütter et al. (2017), a inclusão social e emocional é tão essencial quanto a inclusão acadêmica, uma vez que ambas estão profundamente interligadas com o bem-estar e o sucesso escolar dos estudantes. No entanto, desafios persistem, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que enfrentam barreiras adicionais no ambiente escolar.

Estudantes com NEE, incluindo aqueles com TEA, frequentemente enfrentam preconceitos e exclusões sutis ou explícitas, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento emocional e social (Avramidis, 2010; Rose et al., 2010). A falta de sensação de pertencimento nas escolas, como relatado por Stiefel et al. (2017), agrava essas dificuldades, muitas vezes resultando em interações negativas com colegas e um ambiente que não favorece a integração social. Esses fatores estão associados a impactos adversos na saúde mental, como depressão (McGraw et al., 2008) e problemas comportamentais, que podem influenciar o desempenho acadêmico e a autoimagem dos estudantes (Arslan, 2018; Bond et al., 2007).

Além disso, as dificuldades de socialização dos alunos com TEA exigem intervenções direcionadas que promovam não apenas sua adaptação, mas também o acolhimento por parte dos colegas e professores. Estudos indicam que a promoção de amizades e a mediação de interações positivas podem mitigar o isolamento social e enriquecer o ambiente escolar para

todos os envolvidos (Banks et al., 2017; Huber et al., 2018). Nesse contexto, os professores desempenham um papel central, não apenas como mediadores das relações, mas também como facilitadores de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam as necessidades e potencialidades individuais dos estudantes (Schwab et al., 2013).

A formação e a capacitação dos profissionais de educação são fatores críticos para o sucesso da inclusão escolar. A falta de preparo dos professores para lidar com as particularidades do TEA é frequentemente destacada como um dos maiores obstáculos à efetivação de políticas inclusivas (Liberal, 2022). Além disso, como observam Viviane Legnani e Sandra Almeida (2020), a adaptação do espaço físico e das práticas pedagógicas são fundamentais para garantir um ambiente de aprendizado que acomode as necessidades cognitivas, sensoriais e emocionais dos estudantes com autismo. Sem essas adaptações, a inclusão pode se tornar apenas um ideal distante, incapaz de promover mudanças reais.

A legislação brasileira avançou significativamente com marcos como a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020), que introduziu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), facilitando o acesso a direitos e serviços para pessoas com autismo. No entanto, a legislação por si só não é suficiente para assegurar a inclusão plena. Como aponta Orrú (2012), o desconhecimento sobre o TEA e a reprodução de conceitos deturpados continuam a dificultar o reconhecimento das necessidades e potencialidades das pessoas autistas, perpetuando barreiras sociais e institucionais.

A nova versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), alinhada ao DSM-5, reforça a abordagem do autismo como um espectro único, enfatizando a necessidade de diagnósticos mais detalhados e de intervenções personalizadas (Baranek et al., 2014; APA, 2013). Essa perspectiva destaca a importância de compreender a diversidade dentro do espectro e de adotar estratégias pedagógicas que considerem essa variabilidade.

A verdadeira inclusão exige não apenas a implementação de políticas públicas, mas também o fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade. Isso inclui capacitar educadores, adaptar o currículo e criar ambientes acessíveis que promovam a interação e o aprendizado para todos os alunos. Ao investir em práticas inclusivas baseadas em evidências e no engajamento de toda a comunidade escolar, abre-se um caminho para transformar a experiência educacional, criando condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de cada aluno em um ambiente de acolhimento, respeito e igualdade de oportunidades.

Dando continuidade à discussão sobre os desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, é importante aprofundar a compreensão sobre as questões sensoriais que frequentemente afetam esses estudantes. Entre

essas, destacam-se a hiperacusia, a fonofobia e o recrutamento auditivo, condições que podem impactar significativamente a experiência escolar e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

A hiperacusia refere-se à sensibilidade aumentada aos sons, em que estímulos auditivos comuns são percebidos como excessivamente altos ou desconfortáveis. Essa condição pode tornar ambientes escolares barulhentos, como recreios ou corredores movimentados, extremamente desafiadores para crianças com TEA (Gomes, Pedroso, & Wagner, 2008). Já a fonofobia é caracterizada por um medo intenso e irracional de sons específicos, que pode levar a comportamentos de esquiva ou até mesmo crises em situações aparentemente cotidianas. Por sua vez, o recrutamento auditivo é um fenômeno em que o aumento da intensidade de um som é percebido de forma desproporcional, causando desconforto auditivo mesmo em níveis de ruído considerados moderados (Robertson & Cohen, 2017). Esses aspectos destacam a importância de adaptações sensoriais no ambiente escolar, como a redução de ruídos e o uso de estratégias que promovam um ambiente mais acolhedor para esses alunos.

Apesar de avanços significativos no reconhecimento das necessidades educacionais específicas das crianças com TEA, ainda existem lacunas na aplicação prática das políticas de inclusão. Como exemplificado pela Lei nº 12.764/12, o direito ao acompanhamento especializado é assegurado quando comprovada sua necessidade. No entanto, na prática, a oferta desse suporte muitas vezes é limitada pela formação inadequada dos profissionais ou pela falta de recursos nas escolas (Coelho, 2013). A resolução SEE nº 4.256/2020, adotada em Minas Gerais, é um exemplo de tentativa de normatização e fortalecimento da inclusão, mas sua efetividade depende de uma implementação cuidadosa e contínua.

O ambiente escolar, além de ser um espaço de aprendizagem acadêmica, também deve ser um local que promova o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Crianças com TEA, como apontado por Hennemann (2012), necessitam de estímulos apropriados desde a primeira infância para o fortalecimento de conexões neurais essenciais ao aprendizado. O período crítico de poda neuronal é especialmente relevante, pois conexões menos utilizadas são eliminadas, enquanto as mais importantes são reforçadas. Assim, a criação de ambientes estimulantes e acolhedores desde cedo é importante para apoiar o desenvolvimento dessas crianças.

O impacto das condições sensoriais no comportamento escolar é um exemplo claro da necessidade de intervenções específicas. O ruído excessivo das sirenes escolares é apenas um dos muitos fatores que podem desencadear respostas sensoriais negativas, como crises de desregulação ou ansiedade, prejudicando não apenas a aprendizagem, mas também a interação

social desses alunos (Robertson & Cohen, 2017). Como sugere a literatura, estratégias como a substituição de sirenes por sinais visuais ou acústicos mais suaves, além de treinamento para toda a comunidade escolar, podem ajudar a mitigar esses desafios (Cruz, 2014).

Além disso, é necessário que os educadores compreendam a complexidade das interações sociais e emocionais no contexto do autismo. A exclusão social que muitos alunos com TEA enfrentam não é apenas reflexo de suas dificuldades, mas também da falta de compreensão e preparação por parte da comunidade escolar (Orrú, 2012). A promoção de uma verdadeira inclusão requer um esforço conjunto, que engloba adaptações pedagógicas, sensibilização dos colegas e capacitação contínua dos professores para lidar com as demandas específicas desses estudantes.

As diretrizes estabelecidas pelas resoluções estaduais, como a SEE nº 4.256/2020, e pelos marcos legais nacionais são passos importantes, mas ainda há muito a ser feito. É necessário investir em ações concretas que traduzam essas normativas em práticas eficazes. A inclusão não é apenas um direito legal, mas também um dever ético e pedagógico que requer comprometimento coletivo. Apenas por meio de uma abordagem inclusiva que reconheça e respeite as especificidades de cada aluno será possível garantir que todos tenham oportunidades iguais para aprender e prosperar, independentemente de suas características ou desafios individuais.

A formação inicial e continuada de professores é um fator base para a implementação eficaz das políticas de inclusão, como preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Apesar das disciplinas amplamente oferecidas nos cursos de Pedagogia, há uma lacuna no que se refere à integração de conhecimentos específicos sobre aspectos sensoriais e cognitivos que afetam alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa ausência pode dificultar a prática pedagógica, especialmente quando se trata de identificar e responder adequadamente às necessidades individuais dos estudantes.

Por exemplo, como destacado por Hennemann (2012), o sistema vestibular e proprioceptivo (sistema sensorial que permite ao indivíduo perceber a localização, posição e orientação do corpo no espaço, reconhecer a força exercida pelos músculos e o movimento das articulações sem utilizar a visão) desempenham papéis importantes no equilíbrio e na percepção corporal, e a falta de conhecimento sobre esses sistemas pode limitar a capacidade dos professores de planejar atividades que considerem essas particularidades. A inclusão de conteúdos como anatomia nos currículos de formação docente poderia fornecer uma base mais robusta para que os professores compreendam e abordem os desafios específicos de seus alunos,

contribuindo para práticas pedagógicas mais assertivas e adaptadas.

Outro aspecto relevante é a implementação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme determinado pelas resoluções estaduais, como a SEE nº 4.256/2020. Esse documento permite que o progresso e as necessidades específicas de cada aluno sejam monitorados de forma contínua e sistemática, envolvendo profissionais capacitados para atender às demandas educacionais especiais. Contudo, como apontado por Coelho (2013), muitos professores relatam dificuldades em traduzir o conhecimento teórico adquirido na formação inicial para práticas pedagógicas eficazes, especialmente no que se refere à personalização do ensino.

Essas dificuldades reforçam a importância de uma formação continuada que ofereça não apenas a atualização de conhecimentos, mas também oportunidades para que os professores compartilhem experiências e desenvolvam estratégias práticas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2022), a formação inicial deve ser complementada com capacitações voltadas para a educação inclusiva e a utilização de tecnologias assistivas, elementos importantes e potentes para garantir que as salas de aula sejam ambientes inclusivos e acolhedores.

Além disso, a inserção de conteúdos práticos que abordam diretamente a realidade das salas de aula é indispensável para a formação de professores capazes de lidar com os desafios diários da inclusão. Segundo Cruz (2014), a exclusão social de alunos autistas está frequentemente associada ao despreparo dos educadores em compreender e atender às suas necessidades. A autora destaca que um investimento mais significativo em processos de socialização e ensino pode contribuir para melhorar as interações sociais e acadêmicas desses estudantes.

A integração entre teoria e prática é fundamental para superar essas limitações. Como apontado por Orrú (2012), o desconhecimento e os estereótipos relacionados ao TEA ainda são barreiras significativas no contexto escolar. A formação continuada deve, portanto, enfatizar a desmistificação do autismo, promovendo uma compreensão mais ampla e empática das características individuais de cada aluno.

Além da formação, a infraestrutura das escolas desempenha um papel significativo no sucesso da inclusão. Adaptações físicas, como a redução de estímulos sensoriais em salas de aula e a substituição de sirenes por sinais visuais ou sonoros mais suaves, são exemplos de ações que podem minimizar os impactos negativos em alunos com hipersensibilidade auditiva (Robertson & Cohen, 2017). Essas medidas não apenas promovem um ambiente mais acolhedor, mas também contribuem para melhorar a qualidade da experiência educacional para todos os alunos.

A continuidade do acompanhamento e da avaliação dos estudantes, garantida pelo PDI, destaca-se como uma ferramenta importante e necessária para identificar os avanços e ajustar as estratégias pedagógicas de forma contínua e personalizada. Essa abordagem reflete o compromisso com uma educação inclusiva, que busca atender às especificidades de cada aluno, reconhecendo sua individualidade e potencial. A implementação efetiva do PDI, em conjunto com a capacitação dos professores e a adequação do ambiente escolar, estabelece um alicerce sólido para a construção de práticas educativas mais inclusivas e equitativas.

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma colaboração estreita e eficaz entre família e escola, visando não apenas à adaptação desses alunos ao ambiente escolar, mas também à promoção de um aprendizado significativo e de qualidade. Conforme destacado por Santos et al. (2022), a parceria ativa entre esses dois agentes é um dos alicerces para a construção de um ambiente educacional inclusivo, que permita ao aluno com TEA desenvolver seu potencial e se sentir pertencente à comunidade escolar.

A família desempenha um papel indispensável no processo de inclusão. Pais e responsáveis, por conhecerem profundamente as características, necessidades e habilidades dos estudantes, podem oferecer informações essenciais para a criação de estratégias pedagógicas eficazes. Essa troca de informações, como apontado por Mantoan e Prieto (2023), permite à escola adaptar o currículo, planejar intervenções mais adequadas e desenvolver recursos de apoio que respeitem as singularidades do aluno.

Além disso, o envolvimento familiar possibilita uma maior consistência entre as práticas educativas no ambiente escolar e no lar. Paula et al. (2020) enfatizam que essa sinergia é fundamental para ajustar abordagens pedagógicas, resolver dificuldades e celebrar os avanços do aluno de maneira integrada. Quando pais e professores trabalham juntos, há maior possibilidade de se estabelecer uma rede de apoio coesa, que assegure a continuidade das estratégias educacionais e comportamentais em diferentes contextos.

O suporte emocional oferecido pela família é outro componente que é necessário para a inclusão. De acordo com Carvalho e Shaw (2021), o ambiente familiar acolhedor e encorajador pode fortalecer a autoconfiança do aluno, ajudando-o a enfrentar os desafios da convivência social e das atividades escolares. Esse apoio não apenas contribui para o desempenho acadêmico, mas também para o bem-estar geral do estudante.

A família também exerce um papel ativo na defesa dos direitos dos alunos autistas. Segundo Cunha (2017), os responsáveis frequentemente assumem a responsabilidade de reivindicar os recursos e as adaptações necessários para garantir a plena inclusão de seus filhos na escola. Essa atuação é importante para assegurar que as legislações educacionais inclusivas,

como a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 12.764/2012, sejam efetivamente aplicadas.

Embora a parceria entre família e escola seja um elemento central da inclusão, Passerino e Bez (2015) ressaltam que essa colaboração deve ir além da simples troca de informações. A afetividade e a empatia devem permear essa relação, favorecendo o diálogo e o entendimento mútuo. Essa perspectiva é corroborada por Cabral, Falcke e Marin (2021), que destacam a importância de um ambiente escolar acolhedor, onde a comunicação entre pais e professores seja constante e propositiva.

Por outro lado, os desafios para a implementação de uma educação inclusiva efetiva são evidentes. A falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais adaptados e tecnologias assistivas é uma barreira significativa, como apontado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2022). Muitas vezes, cabe aos professores buscar alternativas criativas para atender às necessidades dos alunos, enfrentando limitações que comprometem a qualidade do ensino.

Além disso, a formação dos educadores é uma questão crítica. Glat (2018) destaca que muitos professores não recebem capacitação adequada para utilizar ferramentas como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), que é essencial para alunos com dificuldades de comunicação, como os autistas. Vieira (2012) resalta a importância de recursos como cartões de comunicação e pranchas com símbolos ou figuras, que auxiliam na interação entre professores e alunos. Contudo, a falta de formação e o custo elevado de alguns dispositivos eletrônicos dificultam sua ampla utilização.

No contexto legal, a resolução SEE nº 4.256/2020, em vigor no Estado de Minas Gerais, estabelece diretrizes fundamentais para a normatização da Educação Especial, garantindo aos estudantes com TEA o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à permanência em um ambiente escolar inclusivo. No entanto, conforme observado por Hennemann (2012), políticas públicas devem ser acompanhadas de ações práticas e investimentos que assegurem sua efetividade. A ausência de infraestrutura adequada e a escassez de materiais específicos para o ensino de alunos com necessidades especiais comprometem o objetivo de uma educação realmente inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) reforça que a inclusão não se resume à matrícula de alunos com deficiência nas escolas. Ela exige a preparação do ambiente escolar, a formação continuada dos professores e a sensibilização de toda a comunidade escolar. Sem essas condições, como aponta Cruz (2014), a inclusão pode se tornar um processo superficial, incapaz de atender às reais necessidades dos alunos.

Por fim, a inclusão educacional de estudantes com TEA não é uma responsabilidade

exclusiva da escola ou da família, mas uma construção coletiva que envolve toda a sociedade. Ao reconhecer a importância dessa parceria e investir na capacitação de professores, na adaptação do currículo e na infraestrutura das escolas, é possível garantir que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de respeitar suas singularidades e promover seu desenvolvimento integral. Este é um compromisso que transcende a sala de aula, englobando valores como respeito, empatia e equidade, que são base para uma sociedade inclusiva.

Janete Magalhães Carvalho (2005) destaca que o currículo vivido é o espaço onde se concretiza, ou não, o que foi idealizado no planejamento. Esse currículo, ao ser colocado em prática, reflete a complexa interação entre poder, cultura e educação, revelando as dinâmicas e relações que permeiam o cotidiano escolar. Assim, mais do que um documento estático, o currículo torna-se um campo de disputas e negociações, expressando de forma implícita ou explícita as estruturas sociais e culturais que configuram a escola.

O olhar de Carvalho (2005) conduz a uma reflexão importante sobre como o currículo se molda à realidade vivida no ambiente escolar, revelando as nuances das relações interpessoais e institucionais que dão forma à educação. Ele deixa claro que o currículo vai além do conjunto de conteúdos previstos em documentos oficiais, sendo, na verdade, o reflexo das práticas, dos valores e das interações que ocorrem no cotidiano escolar.

Lopes e Macedo (2021), reforçam essa perspectiva ao discutir que o currículo, ao ser vivenciado, carrega em si tensões entre as intenções pedagógicas e as condições reais de sua execução. Segundo eles, o currículo prático é resultado da mediação entre as diretrizes institucionais e as práticas pedagógicas dos professores, que precisam lidar com fatores como falta de recursos, demandas sociais e as especificidades dos estudantes, especialmente em contextos de inclusão.

Além disso, Goodson (2018) contribui ao afirmar que o currículo é um documento vivo, constantemente reinterpretado pelas ações e pelas interações dos agentes escolares. Para ele, a prática curricular é um espaço de contestação, adaptação e ressignificação, no qual os professores desempenham um papel central como mediadores das políticas educacionais e das realidades escolares.

Essa perspectiva coloca os educadores em uma posição de protagonistas no processo de materialização do currículo. Eles precisam, frequentemente, adaptar o planejado às condições do dia a dia, equilibrando as expectativas institucionais com as demandas emergentes no ambiente escolar. Isso é particularmente evidente em contextos de educação inclusiva, onde o currículo precisa ser moldado para atender às necessidades diversas dos alunos, garantindo a

inclusão.

Conclui-se que o currículo vivido é um reflexo das relações de poder e cultura que estruturam a escola, exigindo uma postura crítica e adaptativa por parte dos educadores. A reflexão de Carvalho (2005) e dos autores que a complementam lembram que, para alcançar uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário compreender o currículo como um processo dinâmico e multifacetado, que exige constante diálogo entre planejamento e prática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de pesquisa, abordagem e método de pesquisa

O estudo adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada pela coleta e interpretação dos dados pelo próprio pesquisador, focando em uma população específica (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008). Além disso, é uma pesquisa de natureza descritiva, que visa estudar e descrever características de um grupo de indivíduos, levantando opiniões e pontos de vista (Gil, 2008).

Quanto ao tipo, a pesquisa é caracterizada como descritiva. Isso significa que seu objetivo é descrever qual o cenário enfrentado pelos professores homens e pelas mulheres que trabalham diretamente com os alunos TEA apresentam para incluir estes alunos em escolas públicas de Minas Gerais. A pesquisa descritiva não busca explicar os fenômenos descritos, mas sim fornecer uma base para futuras pesquisas que visem a explanação desse contexto.

O estudo também se configura como um estudo de caso, que busca compreender fenômenos sociais complexos por meio da análise de um caso específico (Yin, 2010).

De acordo com Yin (2001), é um método que pode ser utilizado em diversas áreas do conhecimento quando se tem a pretensão de responder perguntas de pesquisa que abordam o “como” e/ou “porque” (Yin, 2001; Vergara & Peci, 2003). Este estudo reconhece a importância de uma base teórica sólida para nortear a coleta e análise de dados durante toda a investigação. Os autores propõem que o pesquisador construa um arcabouço teórico que explique e preveja o fenômeno em estudo, aqui em questão sobre gênero e feminização no magistério.

Para Yin (2001), o caso pode ser único ou múltiplo, cujo primeiro envolve a análise de apenas um caso particular, seja uma pessoa, um grupo, uma organização, um evento, ou qualquer outra unidade de estudo; enquanto o segundo envolve a análise de dois ou mais casos distintos. A partir disso, trata-se de um estudo de caso único da feminização no magistério e inclusão de alunos com TEA.

3.2 Unidade de análise e Sujeitos de Pesquisa

A pesquisa teve como unidade de análise a relação entre a feminização do magistério e a inclusão de alunos com TEA nas escolas estaduais de MG, cuja unidade de observação são os relatos das professoras que trabalham diretamente com estes alunos.

Os sujeitos de pesquisa são quinze (15) mulheres professoras que trabalham direto com alunos diagnosticados com TEA, e com seus respectivos pais e/ou responsáveis. Sua atuação inclui o desenvolvimento de estratégias inclusivas, a mediação de conflitos, e a construção de vínculos afetivos que promovem a aprendizagem e a integração social das crianças autistas.

Estas mulheres ocupam o cargo de professora de apoio, tendo como função, conforme estabelecido pela legislação brasileira, auxiliar estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades de alimentação, higiene, locomoção e comunicação, promovendo sua autonomia e participação nas atividades escolares. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o profissional de apoio escolar é definido como a pessoa que exerce essas atividades em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

3.3 Técnicas de coleta de dados

Para a realização deste estudo, a coleta de dados foi precedida pela obtenção das autorizações necessárias. Após a qualificação do projeto, a pesquisadora aguardou a aprovação do Comitê de Ética, seguida do termo de anuência das Superintendências Metropolitanas A, B e C da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

As entrevistas foram conduzidas de forma individual, utilizando um roteiro semiestruturado, com base no referencial teórico, que permite flexibilidade para adaptações e perguntas adicionais durante o diálogo Gaskell (2002). Essa técnica garantiu que a coleta de dados fosse conduzida de maneira a manter a correlação entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos aplicados.

O roteiro semi estruturado continha perguntas abertas relacionadas à temática e aos objetivos específicos do estudo, abrangendo questões como gênero, feminização do magistério, desafios enfrentados pelos professores na inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as percepções sobre os estereótipos de gênero na profissão docente. Essa flexibilidade, conforme apontado por Gaskell (2002), permitiu que a pesquisadora explorasse novas direções a partir das respostas dos participantes, aprofundando as discussões e coletando dados mais ricos e relevantes.

A seleção dos sujeitos foi feita por conveniência, seguindo a técnica de "bola de neve", adaptada para redes sociais virtuais (Costa, 2018). Inicialmente, a pesquisadora utilizou sua

experiência profissional para contatar professoras de apoio que atuavam na escola na qual trabalha. Após o primeiro contato presencial, no qual foi apresentado o tema da pesquisa e a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes iniciais indicaram outros profissionais com o perfil adequado. Conforme Costa (2018), essa técnica utiliza informantes-chave, que, por sua proximidade com os pesquisadores, facilitam a identificação de novos participantes, promovendo a ampliação da amostra de maneira orgânica.

As entrevistas iniciais foram realizadas presencialmente, enquanto as demais ocorreram de forma virtual, utilizando ferramentas como *WhatsApp* para o contato prévio e *Google Meet* para a realização das entrevistas. Essa adaptação ao formato virtual foi realizada para atender à disponibilidade das entrevistadas, garantindo flexibilidade e acessibilidade. Todos os participantes receberam informações detalhadas sobre os objetivos, benefícios, e possíveis riscos da pesquisa, conforme orientado por Minayo (2013), que enfatiza a importância da transparência e do consentimento ético em pesquisas de campo. Seguiu-se a assinatura do documento.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com a autorização prévia das professoras conforme garantido no TCLE. Essa etapa permitiu o registro fiel das falas, assegurando a integridade dos dados para análise. A coleta de dados foi conduzida de forma ética e respeitosa, garantindo o anonimato e o sigilo das informações, como preconizado por Minayo (2013).

3. 4 Estratégia de análise dos dados

A análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin, foi utilizada como estratégia metodológica, sendo considerada uma ferramenta eficaz para desvendar os significados presentes nas comunicações, mapeando padrões e tendências que iluminam as condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2004). Essa estratégia configurou-se como um conjunto de ferramentas em constante evolução, capaz de analisar diferentes tipos de conteúdo, sejam eles verbais ou não verbais. Por meio da sistematização de métodos, essa técnica possibilitou interpretar e compreender as diversas nuances presentes nos dados coletados, oferecendo uma visão mais aprofundada do objeto de estudo.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), estruturou-se em três etapas interligadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira etapa, a pré-análise, teve como objetivo organizar e preparar o material para as análises subsequentes.

Nessa fase, o pesquisador realizou uma leitura flutuante do material para familiarizar-se com o conteúdo, selecionou os documentos relevantes para a pesquisa, revisou os objetos à luz dos dados coletados e definiu os indicadores que norteariam a análise. Essa etapa inicial foi essencial para assegurar a organização e a sistematização do material, preparando-o para uma exploração aprofundada nas fases seguintes e garantindo a coerência e o rigor da pesquisa.

Após a organização do material na pré-análise, a pesquisa avançou para a fase de exploração, na qual foram realizadas a categorização e a codificação dos dados. Essa etapa, de acordo com Mozzato e Grzybovcki (2011), caracterizou-se por um estudo aprofundado do material em diálogo com o referencial teórico delineado no projeto de pesquisa. Durante a exploração, as categorias emergiram como elementos centrais, assumindo o papel de organizadoras da análise.

A definição dessas categorias, conforme Bauer e Gaskell (2002), ocorreu por meio da identificação de elementos recorrentes e significativos no material, agrupando-os em torno de temas ou conceitos relevantes para a pesquisa. Para tanto, utilizou-se a análise categorial, que incluiu técnicas como a codificação, fragmentando o texto em unidades menores de análise, e a categorização, que agrupou essas unidades em categorias temáticas. Esse processo, detalhado por Bardin (2010), foi guiado pela repetição de palavras e termos, servindo como base para a construção das unidades de registro e, posteriormente, das categorias de análise.

A codificação e a categorização desempenharam papéis fundamentais nesse processo, permitindo a organização e análise dos dados. A codificação fragmentou o texto em unidades menores, enquanto a categorização agrupou essas unidades em conjuntos com características comuns. Essa sistematização rigorosa possibilitou ao pesquisador navegar pelo universo textual, mapeando padrões, identificando tendências e desvendando as múltiplas camadas de significado presentes no material analisado.

Sendo assim, a Tabela 2 apresenta como se deu o processo de codificação e categorização:

Tabela 2

Processo de codificação e categorização de acordo com os objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIA A PRIORI	CÓDIGOS	SUBCATEGORIAS POSTERIORI
<p>Compreender como as professoras mulheres percebem a participação de professores homens e de professoras mulheres na inclusão de alunos TEA no ambiente escolar.</p>	<p>Participação de professores homens e professoras mulheres</p>	<p>Maioria mulheres</p> <p>Sensíveis, carismáticas, maternais, atentas, cuidadosas, carinhosas</p> <p>Homens:</p> <p>"Não têm aptidão", "não dão conta"</p> <p>retraídos</p>	<p>“Os professores homens são mais retraídos” e “as mulheres tomam a frente”</p>
<p>Relacionar os estereótipos presentes na discussão da feminização do magistério com a inclusão de alunos TEA por níveis de ensino: infantil, fundamental e médio.</p>	<p>Os estereótipos em cada nível de ensino</p>	<p>Fundamental I:</p> <p>Predominância de mulheres (90%)</p> <p>Preconceitos ligados à feminização do magistério</p> <p>Homens: retraídos</p> <hr/> <p>Fundamental II:</p> <p>Ainda predominância de mulheres</p> <p>Homens: firmeza, disciplina e postura "dura"</p> <hr/> <p>Ensino Médio:</p> <p>Maior presença de homens, mulheres maioria</p> <p>Homens:</p> <p>foco e distanciamento de</p>	<p>“aumenta o nível, aumenta o número de homens como professores com alunos TEA”</p>

		características afetivas <hr/> Estereótipos (em todos os níveis): Maternais, compreensivas, frágeis, doces, cuidadosas, associadas a um papel quase de “babá”	
Identificar os desafios de professoras mulheres na inclusão de alunos TEA, levando em consideração a discussão sobre feminização do magistério.	Desafios da Inclusão de alunos TEA	Carga emocional: desafio constante Falta de voz no ambiente educacional Desvalorização profissional <hr/> Estrutural: Falta de materialidade Escassez de equipamentos e Estrutura física inadequada Currículo não adaptado Recursos financeiros limitados	“Do nível estrutural ao nível emocional”

Por fim, após esta etapa, realizou-se a terceira etapa, denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Buscou-se interpretar os relatos de acordo com o processo de codificação e categorização. Fossá (2013) definiu essa etapa como a busca pela "significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira". Nesse momento, foi possível conectar os pontos e revelar as entrelinhas dos relatos. Para Bardin (2010), a inferência configurou-se como uma "operação lógica" que estabeleceu relações entre as proposições, criando pontes entre o que foi dito e o que não foi dito, entre o explícito e o implícito.

Portanto, o capítulo seguinte inicia-se com a apresentação do perfil das professoras entrevistadas, informações coletadas durante as entrevistas, para em seguida iniciar a análise dos dados, dividida por categorias e suas respectivas subcategorias, descritas na Tabela 2.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender a relação entre a feminização do magistério e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede estadual de ensino de Minas Gerais, foram entrevistadas 15 (mulheres) professoras, conforme a Tabela 2:

Tabela 3

Perfil Demográfico das Professoras Entrevistadas

Professora	Idade	Estado Civil	Filhos	Fez curso para TEA	Tempo de Profissão
PA1	48	divorciada	2	sim	6 anos
PA2	52	viúva	3	Sim	9 anos
PA3	53	divorciada	3	Sim	1 ano e 6 meses
PA4	29	casada	0	Sim	1 ano e 6 meses
PA5	53	solteira	2	Sim	5 meses
PA6	57	casada	2	Sim	8 anos
PA7	36	solteira	0	Sim	3 anos
PA8	29	casada	0	Sim	8 anos
PA9	53	casada	2	Sim	20 anos
PA10	37	casada	1	Sim	2 anos
PA11	41	casada	2	Sim	13 anos
PA12	42	casada	1	Pedagogia. Cursando TEA	18 anos
PA13	51	divorciada	1	Libras	5 meses
PA14	57	casada	3	sim	37 anos

PA15	42	divorciada	1	Pós em TEA 2ª graduação em Ed. Especial	4 meses
------	----	------------	---	---	---------

Para garantir o anonimato das professoras, elas serão denominadas por códigos, sendo estes criados de acordo com a ordem das entrevistas. Nota-se que há uma predominância de mulheres com mais de 40 anos, sendo a maioria casada e com filhos. Como é uma regra ter algum curso especializado para trabalhar com alunos TEA, todas as entrevistadas possuem ao menos um curso. O tempo de profissão é equilibrado, mas a maioria das entrevistadas já estão mais de cinco anos, observando que apenas a entrevistada PA14 está há mais de 30 anos na profissão.

4.1 Participação de professores homens e professoras mulheres

4.1.1 “Os professores homens são mais retraídos” e “as mulheres tomam a frente”

As percepções das professoras entrevistadas reforçam uma visão amplamente discutida na literatura sobre a feminização do magistério: a predominância de mulheres na educação básica, associada às características tradicionalmente atribuídas ao feminino, como a afetividade, a paciência e a dedicação ao cuidado. Ao serem questionadas sobre as diferenças percebidas entre homens e mulheres no magistério, as entrevistadas apresentaram opiniões que refletem tanto estereótipos de gênero quanto observações práticas da dinâmica escolar.

A maioria das entrevistadas concorda que há uma participação de mulheres professoras maior na atuação com alunos com TEA, do que professores homens. E que isto vem desde questões culturais e sociais, corroborando com a literatura. O que chamou atenção quando falavam sobre o professor homem e a professora mulher, foi a própria reprodução dos estereótipos do feminino e masculino nos relatos das entrevistadas.

Todas as entrevistadas, em algum momento, disseram que a participação de professores homens e mulheres está relacionada com a própria crença de que “o homem tem esse lado um pouco mais fechado [...]. Homem não é tanto de toque quanto as mulheres, e até por um certo cuidado também” (PA13).

Este trecho exemplifica como as próprias mulheres também pensam sobre a participação do homem enquanto professor na inclusão de alunos com TEA, podendo ser

interpretada sob a visão de Santos (2015) que diz sobre a desconfiança social e como ela pode afastar os homens de funções que envolvem crianças ou adolescentes, restringindo ainda mais sua participação no magistério e na inclusão escolar.

Enquanto a PA13 fala sobre o “homem não é do toque”, a PA9 diz sobre “homens são mais retraídos”. Aqui, é possível compreender duas formas distintas, mas complementares para entender como as professoras percebem a participação de professores homens e mulheres na inclusão de alunos com TEA. A primeira, pode-se relacionar à ideia de ser algo “natural” às mulheres, pelo “toque” ser uma característica associada ao feminino. Sendo a naturalização uma construção do contexto social, impondo o que é do feminino e o que é do masculino (Beavouir, 1970). Já a segunda, em um primeiro momento, diz sobre o homem não querer se envolver muito em determinadas atividades ou situações com alunos com TEA por receio até mesmo do que os familiares ou as outras pessoas do trabalho podem pensar ou dizer, e por isso, ficam mais retraídos.

Nota-se que, apesar desses relatos terem sido colocados de forma separadas, é possível identificar como eles se complementam no sentido da reprodução dos papéis e como as próprias mulheres internalizam os discursos da divisão sexual do trabalho. Afinal, a afirmação de que "os professores homens são mais retraídos" reforça a segregação de papéis, onde os homens, muitas vezes, não são incentivados a assumir papéis de cuidado no ambiente escolar. Essa dinâmica pode ser atribuída à construção histórica de que o magistério, especialmente em níveis iniciais e com alunos que demandam atenção especial, é uma extensão do trabalho doméstico feminino (Prá & Cegatti, 2016). Enquanto, a ideia de que "as mulheres tomam a frente" pode ser entendida como um reflexo direto desses estereótipos, que delegam às professoras a responsabilidade de liderar iniciativas inclusivas, mesmo quando essas ações exigem competências especializadas que poderiam ser igualmente desempenhadas por professores homens.

Neste contexto, a PA2 complementa corroborando a ideia da predominância feminina no magistério como resultado de fatores históricos e culturais: "Isso veio muito de uma questão cultural. [...] A mulher é muito mais carinhosa, dedicada. [...] A mulher acolhe mais do que o homem. A mulher é mais emoção, o homem é mais razão". Essa percepção corrobora as análises de Bourdieu (1999), que argumenta que a docência foi associada ao feminino em virtude da histórica divisão sexual do trabalho, onde as mulheres eram vistas como naturalmente predispostas a desempenhar funções de cuidado e educação.

A associação entre o papel da mulher e a afetividade também foi enfatizada por PA14, que destacou que a "mulher tem essa sensibilidade de envolver, de ser envolvida no processo

de ensino-aprendizagem". Similarmente, PA13 apontou que "por ser uma profissão que exige muito o lado maternal, [...] a gente acaba sendo um pouquinho de psicóloga, de mãe. [...] A participação feminina é mais aguçada por ser uma profissão que exige mais do lado afetivo".

Essa fala evidencia como os estereótipos de gênero associados ao feminino impactam a percepção e a prática da docência, especialmente no contexto do ensino-aprendizagem e da inclusão de alunos com TEA. A ideia de que "a mulher tem essa sensibilidade de envolver, de ser envolvida no processo de ensino-aprendizagem" reflete o conceito de feminização simbólica descrito por Yannoulas (2011) e Manton (2018). Esse conceito sustenta que a presença feminina em profissões como o magistério não é apenas quantitativa, mas carregada de significados que associam mulheres às características de cuidado, afeto e sensibilidade.

Outro ponto que pode ser observado nesta fala é a “naturalização” da relação entre o gênero feminino e o exercício de funções que demandam envolvimento emocional, como ser "um pouquinho de psicóloga" e "mãe", como apontado por PA13. Essas atribuições vão além das funções pedagógicas, reforçando o estereótipo de que mulheres são inerentemente mais aptas para lidar com o emocional e o afetivo no trabalho docente.

Por outro lado, quando a entrevistada PA13 destaca estas características, não só da participação de mulheres e homens como professores da educação básica, mas também para falar da inclusão de alunos com TEA, nota-se uma visão comprometidora à efetividade da inclusão no ambiente escolar, conforme apontado por Mantoan (2018). Isto porque o cuidado com esses alunos é visto como uma extensão do papel materno, o que pode sobrecarregar as professoras e limitar a percepção da necessidade de formação técnica e suporte institucional. Desvaloriza-se a profissionalização e perpetuando a ideia de que para trabalhar com alunos com TEA depende exclusivamente das qualidades "naturais" atribuídas ao gênero feminino, em vez de competências adquiridas por meio de treinamento, podendo ser homem ou mulher.

Algumas professoras ressaltaram características frequentemente associadas aos homens no magistério, como retraimento e foco em resultados. PA9 afirmou que "os homens, quando têm um homem, ele é mais [...] focado, direto no que ele quer. [...] Não gosta muito de interagir".

Algumas entrevistadas apontaram que o envolvimento emocional das mulheres é uma vantagem na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). PA3 mencionou que "a mulher tem um toque especial, principalmente quando é mãe. [...] É a vivência do dia a dia que nos dá esse olhar diferenciado". Essa percepção reforça a análise de Glat (2018), que argumenta que a inclusão requer uma abordagem que combine técnica e sensibilidade, especialmente no trabalho com alunos que demandam maior suporte emocional.

No entanto, nem todas as professoras veem essas diferenças como absolutas. PA9 afirmou que, embora inicialmente cause estranhamento, a presença masculina no magistério é valorizada: "No início, é meio estranho [...] mas depois, tranquilo. [...] Ele é um profissional como eu. Ele estudou como eu". Essa visão desafia estereótipos e reforça a importância de reconhecer as habilidades e competências individuais, independentemente do gênero.

Por fim, PA6 observou que "a mulher é mais voltada para a afetividade, demonstra mais paciência [...]. O homem é mais extravasado, mais largado". Essa fala evidencia como os estereótipos de gênero ainda permeiam a percepção sobre o trabalho docente, contribuindo para reforçar a feminização do magistério e a associação entre o papel da mulher e o cuidado.

A análise dessas respostas demonstra como as construções de gênero influenciam a percepção das práticas pedagógicas e a inclusão de alunos com TEA. Apesar de refletirem estereótipos arraigados, essas percepções também destacam a necessidade de valorizar diferentes abordagens, reconhecendo que a inclusão educacional exige tanto habilidades emocionais quanto técnicas, independentemente do gênero do professor. Essa compreensão pode contribuir para desafiar as desigualdades de gênero no magistério e promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

4.2 Os estereótipos em cada nível de ensino

4.2.1 “aumenta o nível, aumenta o número de homens como professores com alunos TEA”

A feminização do magistério reflete construções sociais que associam a docência às características tradicionalmente femininas, como cuidado e afetividade. Bourdieu (1999) observa que a divisão sexual do trabalho atribui às mulheres profissões ligadas ao cuidado, enquanto Beauvoir (2009) aponta a historicidade dessa associação, que reforça a presença feminina em funções consideradas extensões do papel doméstico. Louro (1997) destaca que essas percepções influenciam as expectativas sociais em diferentes níveis de ensino, com maior presença feminina nos anos iniciais e masculina nos níveis superiores, como analisado por Saviani (2013).

No contexto inclusivo, Mantoan (2018) alerta que associar a docência feminina a uma predisposição natural pode mascarar a importância da formação profissional e do compartilhamento equitativo de responsabilidades. As entrevistas refletem esses estereótipos, evidenciando como as demandas pedagógicas são influenciadas por construções de gênero,

reiterando a necessidade de superar essas visões para promover uma educação inclusiva mais igualitária.

PA6, ao relatar sua experiência no ensino fundamental, destacou o estranhamento inicial por parte das famílias ao se depararem com um professor homem: "A gente faz uma fila lá fora e chama os alunos: 'Ó, os alunos do professor Elton'. [...] Você olha pra cara da mãe e vê que está pensando: 'Tomara que não seja ele'". Esse relato ilustra como os estereótipos de gênero podem impactar a percepção das famílias sobre o trabalho de professores homens, especialmente nos anos iniciais. Yanoullas (2020) argumenta que a construção social do magistério como uma profissão "feminina" cria resistências à presença masculina em espaços tradicionalmente associados ao cuidado, como o ensino infantil e o fundamental I.

A fala de PA11 reforça esse olhar ao mencionar que "antigamente [...] as filhas tinham que ser professoras, e os homens, geralmente, médicos ou advogados. [...] É uma profissão mais voltada para a mulher mesmo". Essa percepção histórica, alinhada às análises de Bourdieu (1999), revela que a divisão sexual do trabalho não apenas determinou as escolhas profissionais, mas também perpetuou a associação da docência à figura feminina, especialmente em níveis de ensino onde o cuidado e a afetividade são mais evidentes.

Por outro lado, as respostas indicam que a presença masculina se torna mais comum no ensino fundamental II e no ensino médio, muitas vezes associada às disciplinas específicas, como Educação Física. PA7 observou que "no fundamental II já tinha mais professores homens [...] e percebo que eles acabam tomando mais frente de comando, até pela questão da disciplina". Esse apontamento ecoa os argumentos de Saviani (2013), que discute como as construções de gênero influenciam a divisão das atribuições docentes, com os homens frequentemente assumindo papéis de autoridade e controle disciplinar, especialmente em espaços que exigem maior imposição.

PA14 destacou que "o homem já vem com essa escala de que ele sobressai, que ele é o mais inteligente, que ele é o mantenedor da família. [...] A própria sociedade parece que abre um campo priorizando o homem". Essa fala alinha-se à análise de Beauvoir (2009), que discute como as construções de gênero favorecem a ascensão masculina em espaços que demandam autoridade ou reconhecimento social, mesmo em uma profissão majoritariamente feminina.

No ensino fundamental I, as mulheres são percebidas como mais permissivas e acolhedoras, características amplamente naturalizadas e associadas ao feminino. PA7 afirmou: "No fundamental I é muito acolhimento, empatia, solidariedade. [...] Faz parte desse universo feminino". Essa percepção reflete os estereótipos que associam o cuidado materno à prática docente, como observado por Glat (2018), que ressalta a importância da afetividade na

educação inclusiva, mas também alerta para os riscos de sobrecarregar as professoras com expectativas sociais desproporcionais.

No ensino médio, a presença masculina tende a ser mais comum, mas os estereótipos permanecem. PA15 mencionou que "para um salário menor, na educação, a mulher está ocupando o cargo em números maiores. Mas quando é para avançar [...] a mulher não tem o mesmo espaço". Essa reflexão aponta para a desigualdade estrutural dentro da profissão, onde os homens ocupam posições de maior prestígio e reconhecimento, enquanto as mulheres permanecem concentradas nos níveis iniciais e médios do magistério, como discutido por Yanoullas (2020).

Ainda que algumas professoras percebem avanços na quebra de paradigmas, como apontado por PA13, que mencionou que "isso tem sido quebrado de certa forma", as respostas indicam que os estereótipos ainda influenciam significativamente as dinâmicas pedagógicas e as relações no ambiente escolar. A naturalização do cuidado e da afetividade como características femininas reforça a divisão de papéis nos diferentes níveis de ensino, ao mesmo tempo em que limita a percepção das contribuições masculinas em espaços tradicionalmente associados ao feminino.

Essa análise das respostas revela como os estereótipos de gênero moldam as expectativas e práticas pedagógicas em cada nível de ensino, refletindo as construções históricas e culturais que permeiam a feminização do magistério. Ela também evidencia a necessidade de problematizar essas construções para promover uma educação mais equitativa e inclusiva, alinhada aos objetivos de uma educação democrática, podendo-se aprofundar em outras questões ou expandir a análise com outros autores do referencial teórico.

4.3 Desafios da inclusão de alunos TEA

4.3.1 Do nível estrutural...

Os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são múltiplos e complexos, abrangendo desde questões estruturais até problemas de formação e suporte pedagógico. A análise das falas dos entrevistados revela um cenário que, como bem aponta Saviani (2013), reflete a precariedade histórica do sistema educacional brasileiro, agravada pela falta de recursos e pela desvalorização da profissão.

PA1 abre a conversa ao destacar a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores, especialmente mulheres. "A maioria das mulheres são chefes de família", ela explica,

acrescentando que muitas precisam acumular dois ou três cargos para complementar a renda. Isso, como alerta Bourdieu (1999), é um reflexo da desvalorização do magistério, historicamente feminizado, onde baixos salários e excesso de demandas levam à exaustão profissional. A fala de PA1 é reforçada por PA6, que enfatiza que "a inclusão dentro da escola ainda está engatinhando", em parte porque "os profissionais da educação não sabem o que é inclusão". Para ela, a falta de compreensão sobre o papel do professor de apoio resulta em desvalorização, com a função sendo reduzida a tarefas administrativas, como "cortar papel" ou "substituir professor". A situação descrita dialoga diretamente com as reflexões de Mantoan (2018), que destaca a importância de compreender a inclusão como um processo coletivo e estruturado, não como uma sobrecarga para um único profissional.

PA2 traz outra perspectiva, focando no desafio de trabalhar com turmas heterogêneas e na falta de material adaptado. "Se você pegar três alunos com TEA, eles nunca estarão no mesmo nível", diz. Essa dificuldade de ajustar o ensino às necessidades específicas de cada aluno é ecoada por PA15, que fala sobre o sentimento de isolamento dos professores de apoio no ensino médio. "O professor regente muitas vezes não tem capacitação para ajudar", explica, ressaltando a carência de formação contínua e adaptada às demandas do novo ensino médio. Essa falta de suporte pedagógico é apontada por Mantoan e Prieto (2023) como um dos principais obstáculos à efetividade da inclusão escolar, que requer colaboração e formação especializada.

Outro ponto recorrente é a escassez de recursos. PA7 desabafa sobre a precariedade das escolas: "Não tem espaço adequado, não tem material adaptado. Às vezes, nem tesoura ou lápis adaptado." A fala dela reflete o que Carvalho (2005) chama de "desafios estruturais da inclusão", onde as políticas educacionais não se traduzem em práticas concretas devido à falta de materialidade. PA11 complementa, comparando sua experiência no estado e na prefeitura: "Na prefeitura, você pede, e eles compram. No estado, você mal consegue um xerox." Essas lacunas estruturais revelam a necessidade urgente de investimentos públicos, como apontado por Glat (2018), que defende que uma inclusão de qualidade depende de recursos pedagógicos apropriados e acessíveis.

Além disso, PA12 e PA14 destacam o papel fundamental da informação e do preparo profissional. PA12 afirma que "a inclusão está crescendo, mas a escola não está preparada para lidar com isso". Ela alerta que o aumento no número de diagnósticos de TEA não é acompanhado por um fortalecimento das políticas educacionais ou por maior capacitação dos profissionais. PA14 acrescenta: "A informação é essencial, mas ela é fragmentada, e nem sempre temos acesso às atualizações." Essa falta de sustentabilidade na formação é discutida

por Santos et al. (2022), que defendem que a formação continuada deve ser central no planejamento educacional inclusivo.

Uma questão que emerge com força nas entrevistas é a complexidade de ser professor na inclusão de alunos com TEA, especialmente diante da falta de apoio, reconhecimento e salários dignos. É que ser professor na inclusão de alunos com TEA é um trabalho para quem ama o que faz — porque apoio, reconhecimento e salário digno estão em falta. PA7 não poupou palavras: "Muito difícil. Eu entrei, achei que todo ano ia ter uma mudança, mas nunca teve. [...] Eu vou aposentar e não vi o melhor. [...] O Estado não te dá nada." Essa sensação de estagnação e falta de valorização não é só dela. PA1 apontou como as professoras precisam dobrar cargos para complementar a renda, enquanto tentam equilibrar tudo: "A maioria das mulheres são chefes de família [...] Aí fica exaustivo, você não dá conta de fazer uma entrega de um trabalho melhor."

A fala de PA1 vai ao encontro do que Saviani (2013) e Rui & Perez (2017) discutem sobre a feminização do magistério: historicamente associado ao cuidado, o trabalho docente é visto como uma extensão das responsabilidades femininas dentro de casa, o que desvaloriza a profissão tanto financeiramente quanto socialmente. Não é à toa que PA15 trouxe à tona o preconceito que ainda ronda as mulheres no magistério: "Você grita. Você está nervosa. Você está no período menstrual? Seu marido está desempregado? [...] Todos os problemas da mulher estão relacionados ao homem que a acompanha."

E não para por aí. PA8, com um tom de indignação, comentou sobre o estereótipo da "professora-mãe":

Eu não sou mãe, eu sou professora. Não estou aqui para mimar, para passar a mão na cabeça. [...] Me incomoda essa coisa de que o professor de apoio é babá. [...] Já passei por situações em que tive que deixar claro: eu sou professora, não sou babá.

França (2022) destaca como essa visão é uma imposição social que associa o magistério às concepções familiares, reforçando a ideia de que as mulheres são naturalmente inclinadas a essa função. Isso, claro, contribui para a desvalorização da profissão, especialmente em termos de remuneração e reconhecimento.

O peso dos estereótipos também recai sobre os professores homens, como destacou PA6: "Quando peguei alunas meninas, teve mãe que não queria que eu ficasse com a filha dela, por causa da questão de troca, né? [...] Acho que é mais medo da família, do homem ser um molestador." Essa desconfiança reflete o que Bourdieu (1999) descreve como a perpetuação de

estruturas de poder que associam o cuidado exclusivamente às mulheres, tornando homens que entram na docência alvo de preconceitos.

Além disso, a falta de valorização financeira foi um ponto recorrente. PA1 apontou que a remuneração insuficiente força os profissionais a se desdobrarem: "O salário é baixo, você tem que trabalhar em dois ou três cargos, e isso prejudica a qualidade do trabalho." Essa realidade dialoga com as discussões de Soares e Santos (2022), que ressaltam como a desvalorização salarial no magistério é uma consequência direta da feminização da profissão, perpetuada por uma visão de que "cuidado" não merece reconhecimento econômico.

Para piorar, a visão sobre os professores de apoio ainda é repleta de equívocos. PA13 desabafou sobre o estigma de que o professor de apoio "fica sentado à toa": "Eles não entendem que estamos prevenindo gatilhos, lidando com alunos que têm necessidades específicas. [...] Já ouvi gente dizer: 'É bom ganhar para ficar à toa'." Essa percepção, segundo Liberal (2022), é reflexo da falta de preparo e compreensão da importância da inclusão no ambiente escolar.

Apesar de tudo, há uma certa resistência e orgulho entre os professores que lutam por reconhecimento. PA10 destacou que, aos poucos, o estigma em torno do professor de apoio está sendo quebrado: "No início, nos viam como vigias na sala. [...] Hoje, isso tem mudado." No entanto, como observam Mantoan e Prieto (2023), essas mudanças ainda são tímidas e dependem de políticas públicas que valorizem o papel dos professores e promovam uma cultura de inclusão genuína.

Em suma, a desvalorização do magistério não é apenas um problema financeiro ou estrutural; é um reflexo das construções sociais e históricas que associam a profissão à uma extensão das funções maternas. PA12 resumiu bem: "É uma luta. [...] Não é só porque somos mulheres; somos profissionais. [...] Não estamos aqui apenas para cuidar." E como Rui & Perez (2017) e França (2022) apontam, essa luta só será vencida quando a sociedade entender que a docência é muito mais do que carinho e cuidado — é uma profissão que exige formação, dedicação e, acima de tudo, respeito.

Por fim, PA3 e PA5 refletem sobre o impacto das turmas numerosas e do ambiente barulhento. "Muito barulho incomoda os alunos com TEA", observa PA5, enquanto PA3 lamenta a falta de espaços específicos para atividades inclusivas. Para Mantoan (2018), esses fatores destacam a necessidade de repensar o planejamento escolar, adaptando ambientes e estratégias para promover um aprendizado mais inclusivo.

A partir dessas falas, percebe-se que os desafios enfrentados pelos professores vão além da sala de aula. Eles envolvem questões de formação, estrutura, recursos e apoio familiar, compondo um cenário que, apesar das adversidades, também revela a resiliência e o

compromisso dos profissionais. Para enfrentar esses obstáculos, é fundamental investir em políticas públicas que valorizem o magistério, promovam a formação continuada e garantam os recursos necessários para que a inclusão deixe de ser apenas uma promessa e se torne uma realidade efetiva.

No entanto, os desafios não se limitam ao ambiente escolar. PA8 e PA9 trazem à tona a importância da participação familiar, ou melhor, a falta dela. "Muitas famílias não acreditam no potencial dos filhos", lamenta PA8. Essa postura dificulta a colaboração entre escola e família, uma parceria que, como destaca Cunha (2017), é essencial para o sucesso da inclusão. PA9 corrobora, apontando que "os pais, na correria do dia a dia, acabam deixando de lado seu papel". Essa falta de envolvimento familiar sobrecarrega ainda mais os professores, que precisam lidar sozinhos com desafios pedagógicos e comportamentais.

4.3.2 ... ao nível emocional: papel da família junto à escola na inclusão

O papel da família na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vai além de um apoio logístico; ele reflete uma parceria necessária e, muitas vezes, desafiadora entre escola e lar. Essa dinâmica reforça a feminização do magistério à medida que as práticas pedagógicas são, frequentemente, associadas a valores familiares, como cuidado, paciência e afeto — traços socialmente atribuídos às mulheres (Rui & Perez, 2017; França, 2022).

A feminização do magistério surge não apenas como um dado estatístico, mas também como um reflexo das expectativas sociais em torno da docência. Para muitas professoras entrevistadas, o termo era desconhecido ou novo, como apontaram PA1 ("Não, nunca ouvi falar.") e PA2 ("Primeira vez. Deve ser a mulher, né? Na escola, dando aula."). No entanto, as respostas indicaram uma compreensão implícita sobre a prevalência feminina na educação, especialmente no contexto da inclusão de alunos com TEA. A fala de PA13, que descreveu a temática como "uma novidade" e uma oportunidade para "quebras de paradigmas", exemplifica como a docência historicamente atribuída às mulheres ainda carrega traços de uma construção social e cultural que associa o magistério à figura materna.

Essa perspectiva é reforçada quando se analisa o vínculo entre família e escola. Como destaca França (2022), o ensino, especialmente na Educação Infantil e Fundamental, é frequentemente entendido como uma extensão do ambiente familiar. Essa ligação é sustentada pelas expectativas de que as professoras sejam capazes de oferecer cuidado emocional semelhante ao da família.

Ao serem questionadas sobre o papel da família na inclusão de alunos com TEA, as professoras apontaram a necessidade de uma relação colaborativa entre as partes. PA1 resumiu

bem essa visão: "É fundamental trazer as informações para a escola, medicar seu filho, levar o médico, buscar um diagnóstico correto, coerente e estar fazendo essa parceria entre escola e família para que tenha êxito." Essa fala ecoa o que Paula et al. (2020) destacam sobre a importância do diagnóstico precoce e da participação ativa das famílias no planejamento educacional.

Se há uma coisa que ficou clara nas entrevistas, é que o papel da família no processo de inclusão é como aquele parente que deveria ajudar na festa, mas aparece só para comer o bolo. PA1 abriu o jogo sem rodeios: "É fundamental trazer as informações para a escola, medicar seu filho, levar ao médico, buscar um diagnóstico correto e estar fazendo essa parceria entre escola e família." De fato, parece óbvio, mas nem sempre acontece assim. Para PA2, o trabalho conjunto deveria ser mais automático: "A família tem que ser parceira. Só a escola fazer não dá." E olha que não faltam evidências disso.

Quem já teve que lidar com uma família que parece viver em outro universo sabe o tamanho do desafio. PA8 foi bem incisiva: "A família precisa ser muito parceira do professor. Se a família e o professor não tiverem um bom relacionamento, acaba pegando na criança." E como pega! Para PA6, o problema não é só a ausência de apoio, mas também a falta de continuidade em casa: "Se ficar só o professor dentro da escola fazendo a adaptação, tentando ajudar com a alfabetização, não adianta."

Essas percepções estão em sintonia com o que Rui e Perez (2017) e França (2022) apontam sobre como o magistério, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, é tratado como uma extensão do cuidado familiar. A professora, nesse cenário, se torna a "segunda mãe", responsável não só pela educação, mas por preencher lacunas deixadas pelas famílias.

Mas, calma, nem todas as famílias estão ausentes. PA7 trouxe uma perspectiva interessante: "Minha aluna faz várias terapias, tem acompanhamento com psiquiatra, fono, psicopedagogo. Isso faz diferença." E faz mesmo. Como bem observa Paula et al. (2020), quando a família se envolve desde cedo e busca intervenções adequadas, os resultados no desenvolvimento da criança podem ser significativos. O problema é que nem todas as famílias enxergam isso. PA9 desabafou: "A principal dificuldade que eu vejo são os pais que deixaram de lado seu papel como pai. Muitos trabalham demais e acabam deixando a desejar."

E não para por aí. PA11 trouxe uma experiência emblemática sobre como a falta de confiança pode minar o trabalho docente: "A mãe dizia: 'Se for pra ele vir aqui e você ficar como babá dele, eu prefiro que ele fique em casa'." Esse tipo de postura reflete a visão de que o professor deve assumir o papel de cuidador principal, perpetuando a feminização do

magistério como um espaço de afeto e paciência, mas sem o devido reconhecimento profissional (França, 2022).

Agora, quando se fala em AEE, o cenário se complica ainda mais. PA1 mencionou que alguns alunos têm acompanhamento no contraturno, mas a maioria das professoras relatou casos de famílias que simplesmente não aderem ao serviço. PA10 explicou: "Ele não tava fazendo. Vai começar semana que vem. A mãe só teve interesse agora." Parece aquela famosa procrastinação: "depois eu resolvo." Enquanto isso, o tempo passa, e o aluno perde oportunidades valiosas.

E quem paga o preço? Mais uma vez, as professoras. Como França (2022) observa, o trabalho da docente, especialmente nos anos iniciais, é constantemente associado a um papel quase maternal, o que reforça estereótipos de gênero e sobrecarrega as profissionais. PA12 sintetizou bem o problema: "A mulher no magistério acaba sendo vista como alguém que está ali só pra cuidar." Esse olhar, segundo ela, não só desvaloriza o trabalho docente, mas também dificulta avanços reais na inclusão.

Enquanto isso, Mantoan e Prieto (2023) reforçam que a inclusão só é possível quando a família participa ativamente, entendendo que o processo é coletivo. Afinal, como bem disse PA5, "tem que ser família e escola juntas". Só assim a inclusão acontece de verdade." Mas, pelo que se vê, parece que esse casamento entre família e escola ainda tem muito para ser ajustado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa ressaltam a urgência de desconstruir estereótipos de gênero que estruturam as dinâmicas do magistério e perpetuam desigualdades no ambiente

educacional. Esses estereótipos, ao associar às mulheres o papel exclusivo de cuidado, não apenas restringem as possibilidades profissionais das docentes, mas também criam barreiras para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A manutenção dessas construções sociais reforça desigualdades históricas e limita o potencial transformador da escola como espaço de emancipação e pluralidade.

A desconstrução desses estereótipos é essencial para ampliar a compreensão sobre as relações de gênero e promover um ambiente escolar onde homens e mulheres compartilhem responsabilidades de maneira equitativa. Essa mudança é imprescindível não apenas para valorizar o trabalho docente, mas também para oferecer aos alunos modelos diversos de representação, quebrando padrões tradicionais e fomentando uma educação baseada na inclusão e no respeito à diversidade.

Os objetivos deste estudo foram plenamente atingidos ao revelar como as professoras vivenciam e percebem as diferenças de gênero em sua prática pedagógica, ao explorar as interseções entre estereótipos de gênero e inclusão escolar, e ao identificar os desafios enfrentados pelas docentes na educação básica. Este trabalho oferece uma reflexão crítica sobre a feminização do magistério e sua relação com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando uma contribuição significativa para o campo acadêmico e para o debate sobre gênero e educação.

A investigação realizada revelou questões essenciais sobre as dinâmicas de poder que atravessam o trabalho docente, destacando os impactos da feminização do magistério nas condições de trabalho e no reconhecimento profissional das professoras. Esses resultados sublinham a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem a análise sobre a relação entre gênero e práticas pedagógicas, explorando também as lacunas na formação inicial e continuada de professores. É fundamental investigar como esses processos formativos abordam a inclusão de alunos com TEA e como incorporam questões de gênero, de modo a preparar os profissionais para enfrentar desafios complexos do cotidiano escolar.

Estudos futuros também podem explorar as percepções das famílias e dos próprios alunos sobre o papel de professores homens e mulheres na educação inclusiva. Essas investigações são relevantes para compreender as expectativas sociais e culturais que influenciam as relações entre escola, família e comunidade, oferecendo insights para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e sensíveis à diversidade.

As comparações entre diferentes tipos de instituições de ensino, como escolas públicas e privadas, ou entre contextos regionais e internacionais, também representam um campo promissor. Tais estudos podem identificar práticas inovadoras e bem-sucedidas que sirvam de referência para o fortalecimento da inclusão escolar e para a valorização do magistério. É igualmente relevante aprofundar as dinâmicas de poder e gênero no ambiente escolar, compreendendo como essas relações afetam o reconhecimento profissional, a organização do trabalho e a qualidade da educação oferecida.

Outro ponto crítico a ser abordado em futuras pesquisas é o impacto da feminização do magistério sobre o bem-estar das docentes. É importante investigar como a sobrecarga emocional, a desvalorização profissional e os desafios de equilibrar vida pessoal e trabalho afetam a saúde mental e a satisfação profissional das professoras. Abordagens interseccionais podem agregar uma compreensão mais profunda, considerando fatores como raça, classe social, idade e orientação sexual, e como esses elementos interagem com as questões de gênero no magistério.

Pesquisas de longo prazo também são urgentes para monitorar como as percepções sobre gênero e inclusão evoluem entre professores, alunos e famílias, bem como para avaliar os impactos de intervenções específicas no fortalecimento de práticas inclusivas. Essas investigações são necessárias para enfrentar os desafios históricos e contemporâneos da educação básica, promovendo um sistema educacional mais justo e valorizado.

Ao aprofundar essas questões, este trabalho reafirma a importância da desconstrução de estereótipos de gênero como um passo fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A valorização do magistério e o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas são condições essenciais para construir um ambiente educacional que respeite e potencialize as singularidades de todos os envolvidos, contribuindo, assim, para uma sociedade mais equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. S. (1996). *Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (96), 71–78.
- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: A paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP.

- Almeida, J. S. (2011). Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República Brasileira (séculos XIX/XX). *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(42), 143–156.
- Almeida, J. S., & Boschetti, V. R. (2012). Devotas e instruídas: A educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos do passado histórico (1846/1930). *Educação Unisinos*, 16(3), 225–233.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*, 15(2), 121–140.
- Almeida, J. S. (2014). Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? In D. Saviani et al. (Orgs.), *O legado educacional do século XX no Brasil* (pp. 55–96). Campinas: Autores Associados.
- Almeida, J. S., & Boschetti, V. R. (2012). Devotas e instruídas: A educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos do passado histórico (1846/1930). *Educação Unisinos*, 16(3), 225–233.
- Almeida, M. C. de. (1996). *A mulher no magistério: Submissão e adaptação à carreira docente*. Editora Acadêmica.
- Alvarenga, C. F., & Vianna, C. P. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: Desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, 8(1).
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4ª ed., tradução de Cláudia Dornelles). Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al.). Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2023). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Amir, R. E., Van den Veyver, I. B., Wan, M., Tran, C. Q., Francke, U., & Zoghbi, H. Y. (1999). Rett syndrome is caused by mutations in X-linked MECP2, encoding methyl-CpG-binding protein 2. *Nature Genetics*, 23, 185–188.
- Anjos, T. M. dos. (2016). *A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia*. Universidade Estadual da Bahia.

- Appleton, J. V. (2002). Critiquing approaches to case study design for a constructivist inquiry. *Qualitative Research Journal*, 2(2), 80–97.
- Arantes, C. D. S. C., Lemos, A. H. D. C., Medina, G. D. S., & Cruz, J. E. (2024). O agro é masculino: Discriminação profissional de mulheres no agronegócio. *Cadernos EBAPE. BR*, 22, e2023-0067.
- Araújo, A. C., & Neto, F. L. (2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais – O DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 67–82.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*, 15(2), 121–140.
- Araújo, J. C., Freitas, A. M. de, & Lopes, A. (Orgs.). (2017). *As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República*. Campinas: Editora Alínea.
- Araujo, M. R. L. A. D. (2022). A influência do gênero feminino na consolidação da profissão de Secretariado Executivo. *Revista Brasileira de Gestão*, 19(3), 45–60.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*, 15(2), 121–140.
- Assumpção Júnior, F. B. (2009). Aspectos psiquiátricos da criança escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo.
- Assumpção Júnior, F. B., & Pimentel, A. C. (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 37–39.
- Ataide, P. C., & Nunes, I. M. L. (2016). Feminização da profissão docente: As representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. *Revista Educação e Emancipação*, 9(1), 167–188. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p167-188>
- Autismo e Realidade. (2024, 25 de janeiro). Vivendo com TEA. Recuperado de <https://autismoerealidade.org.br/vivendo-com-tea/>
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Bacelar, A. S., Campos, A. C., Santos, L. T., do Nascimento, T. B. P., & de Rezende, D. C. (2021). Gênero e construcionismo social: Os desafios das mulheres na tecnologia da informação. *Revista de Administração IMED*, 11(1), 1–23.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2014). Sensory experiences questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591–601. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x>
- Baranek, G. T., Watson, L. R., Boyd, B. A., Poe, M. D., David, F. J., & McGuire, L. (2013). Hyporesponsiveness to social and nonsocial sensory stimuli in children with autism, children with developmental delays and typically developing children. *Development and Psychopathology*, 25(2), 307–320.
- Barreto, G. C., Souza, J. A., & Pereira, A. L. (2009). A feminização da educação e a exclusão de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, 24(1), 45–62.
- Barreto, G. C., Souza, J. A., & Pereira, A. L. (2019). A democracia antidemocrática e a relação entre poder e saber na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 30(2), 45–62.
- Beauvoir, S. de. (2009). *O segundo sexo: Fatos e mitos* (2ª ed., tradução S. Milliet). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Obra original publicada em 1949)
- Beauvoir, S. de. (2019). *O segundo sexo: Fatos e mitos* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beyer, H. O. (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações pedagógicas. In C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (pp. 73–81). Porto Alegre: Mediação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e à prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9–357.e18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. *Actes Rech, Sci. Soc*, 30.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina* (11ª ed., tradução Maria Helena Ted Kühner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2005). *O poder simbólico* (8ª ed., tradução Fernando Tomaz). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Braga, E. R. M. (2002). *Sexualidade infantil: Uma investigação acerca da concepção das educadoras de uma creche universitária sobre a educação sexual*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Assis).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de <https://www.planalto.gov.br/>
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União. Recuperado de <https://www.planalto.gov.br/>
- Brasil. (2020). Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996. Diário Oficial da União. Recuperado de <https://www.planalto.gov.br/>
- Cabral, C. S., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: Percepção de pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0156, 493–508.
- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: Uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, 33, e142079.
- Cabral, F. F., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). A importância da comunicação entre família e escola na inclusão escolar. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 123–132.
- Cardial, K. (2022). Ao excluir professor homem, educação infantil limita convivência com diferentes modos de ser. *Revista Educação*. Recuperado de <https://revistaeducacao.com.br/2022/02/25/educacao-infantil-homem/>
- Carvalho, J. M. (2005). *Currículo em ação: Interações entre poder, cultura e educação*. São Paulo: Editora XYZ.
- Carvalho, M. A., & Shaw, G. (2021). Suporte familiar, tecnologias e práticas docentes: Contribuições para a inclusão escolar. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 29(5), 45–49. Disponível em <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue5/Ser-7/F2905074549.pdf>
- Carvalho, M. (1998). Vozes masculinas numa profissão feminina: O que têm a dizer os professores. *Estudos Feministas*, 6(2), 406–422.
- Carvalho, M. (2003). *Vozes masculinas numa profissão feminina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Carvalho, S. S., & Shaw, G. S. L. (2021). Relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de Campo Formoso/BA. *Cenas Educacionais*, 4, e11868, 1–21.

- Cavalcanti, A. E., & Rocha, P. S. (2001). *Autismo: Construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chartier, R. (1990). Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In *A história cultural entre práticas e representações* (Tradução de Maria Manuela Galhardo). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Connell, R. W., & Pearse, R. (2015). *Gender: In world perspective* (3ª ed.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Costa, B. R. L. (2018). Bola de neve virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 7, 15–37.
- Cunha, A. T. B. da. (2012). Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Wak.
- Cruz, Á. R. S. (2009). *O direito à diferença*. Belo Horizonte: Arraes Editores.
- Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Del Priore, M. (2017). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Dissertação de mestrado Universidade do Estado da Bahia. (2018). Entre 1842 a 1889 [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado da Bahia.
- Fávaro, J. D., & Rossi, C. R. (2020). “Vai ser um professor?!”: Estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na educação infantil. *Zero-a-seis*, 22(42), 529–557.
- Ferreira, L. A., & Silva, F. G. O. (n.d.). A pedagogia tem gênero? O pedagogo cisgênero na educação da infância. *Revista Educação e Gênero*.
- Fôlha, J. G. P. (2019). *O magistério brasileiro é feminino: (Re)apresentação da mulher na educação infantil nos dados oficiais de 2014–2018 do governo federal* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Tocantins.
- França, F. F. (2009). *A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: Uma proposta de intervenção* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Maringá.
- França, F. F. (2022). “O que os pais vão falar?”: Gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadoras. Maringá: Eduem.

- Fraser, N. (2019). Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In H. Buarque de Hollanda (Org.), *Pensamento feminista brasileiro: Formação e contexto* (pp. 57–75). Ed. Bazar do Tempo.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (57ª ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gaskell, G. (2002). *Qualitative research and theory*. London: Sage Publications.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Glat, R. (2018). Políticas de inclusão e diversidade: Avanços e recuos. In J. Najjar, & M. C. Vasconcelos (Orgs.), *Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar*.
- Gomes, E., Pedroso, F. S., & Wagner, M. B. (2008). Auditory hypersensitivity in the autistic spectrum disorder. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(4), 279–284. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400013>
- Goodson, I. F. (2018). *Currículo: Teoria e história*. São Paulo: Cortez Editora.
- Green, D., Chandler, S., Charman, T., Simonoff, E., & Baird, G. (2016). Brief report: DSM-5 sensory behaviours in children with and without an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3597–3606.
- Green, S. A., Ben-Sasson, A., Soto, T. W., & Carter, A. S. (2016). Anxiety and sensory over-responsivity in toddlers with autism spectrum disorders: Bidirectional effects across early childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1112–1122. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1361-2>
- Grütter, J., Meyer, B., & Tropp, L. R. (2017). Trust, positive attitudes, and empowerment: The role of peer norms and social inclusion in predicting attitudes toward immigrants in adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 51, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.05.004>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hennemann, T. (2012). *Intervenções precoces no autismo: Estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas*. Porto Alegre: Artmed.
- História da Psiquiatria Infantil Brasileira – Psiquiatria Infantil Brasileira: um esboço histórico. (2020). São Paulo: Editora Sparta.

- Huber, J., & Carter, E. W. (2018). Fostering friendships through peer support interventions. *Teaching Exceptional Children*, 50(5), 284–293. <https://doi.org/10.1177/0040059918765457>
- Império à República. (2017). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: INEP. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). Censo Escolar da Educação Básica 2023: Perfil dos Docentes do Ensino Fundamental. Recuperado de <https://www.inep.gov.br/censo-escolar-2023>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–253.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). Fundamentos de metodologia científica (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Legnani, V., & Almeida, S. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e178411. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>
- Liberal. (2022). CNE aprova diretriz para educação de autista; veja o que muda e por que proposta teve polêmica. Liberal. Disponível em: <https://liberal.com.br/brasil-e-mundo/brasil/cne-aprova-diretriz-para-educacao-de-autista-veja-o-que-muda-e-por-que-proposta-teve-polemica-2289254/>
- Lima, M. T., Silva, M. S. G., & Thedório, D. P. (2020). Inclusão escolar da criança com autismo e seu contexto familiar: revisão integrativa. *Revista Científica UMC*. Disponível em: [URL ou DOI, se disponível]
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2021). Currículo e prática escolar: Reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lord, C., & Bishop, S. L. (2014). Autism spectrum disorders: Diagnosis, prevalence, and services for children and families. *Social Policy Report*, 28(2), 1–21. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2014.tb00075.x>
- Louro, G. L. (1997). Gênero e magistério: Identidade, história, representação. In D. Catani et al. (Orgs.), *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Louro, G. L. (1998). Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes.

- Louro, G. L. (2001). Mulheres na sala de aula. In M. Del Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Louro, G. L. (2018). Mulheres na sala de aula. In M. Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil* (10ª ed., pp. 443–481). São Paulo: Contexto.
- Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G. (2023). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos* (8ª ed.). São Paulo: Editora Summus.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Mariano, S. M. (2013). *A mulher no Brasil colonial: Entre a clausura e a submissão*. São Paulo: Editora Contexto.
- Mariano, J. L. M., & UNESP Grupo de Trabalho. (2013). A educação como forma de projeção feminina no Brasil colônia e império. In *Congresso Nacional de Educação: EDUCERE* (pp. 20953–20965). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7736_4616.pdf (Acesso em: 5 fev. 2022).
- Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2022). Alunos autistas: Análise das possibilidades de integração masculina na educação infantil. *Periódicos Horizontes*, 40(1), 1–23.
- McGann, M., Ong, R., Bowman, D., Duncan, A., Kimberley, H., & Biggs, S. (2016). Gendered ageism in Australia: Changing perceptions of age discrimination among older men and women. *Economic Papers*, 35, 375–388. <https://doi.org/10.1111/1759-3441.12155>
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27–37. <https://doi.org/10.1080/00050060701668637>
- Mello, M. A. C. R. (2015). *A educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil).
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio da pesquisa social*. São Paulo: Hucitec.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtiem 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (2016). Os princípios do empoderamento das mulheres. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf (Acesso em: 9 de janeiro de 2017).
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127–1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011>
- Orrú, S. E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas*, 10(3), 35–50.
- Orrú, S. E. (2012). *Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak.
- Passerino, L. M., & Bez, M. R. (2015). Parceria família-escola na inclusão escolar: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 353–366. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/>
- Paula, L. S. P., Souza, J. A., & Marques, M. E. (2020). Influência familiar e escolar no desenvolvimento de crianças autistas: Uma revisão de literatura. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 92513–92521.
- Pebmed. (2018). Diagnóstico e manejo do Transtorno do Espectro Autista: Atualizações do DSM-5. Disponível em: <https://pebmed.com.br>
- Pereira, M., & Lima, J. (2021). As reformas educacionais nos ensinos fundamental e médio e seus impactos na intensificação do trabalho docente. *Anais do Encontro de Pesquisa Educacional Em Pernambuco*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA104_ID747_09102021194521.pdf
- Perrot, M. (1989). Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, 9(18), 9–18.
- Perrot, M. (2007). *Minha história das mulheres* (A. M. S. Corrêa, Trad.). São Paulo: Contexto.
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial. (2020). *Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília: MEC/SEESP.
- Prá, J. R., & Cegatti, A. C. (2016). Gênero, educação das mulheres do magistério no ensino básico. *Retratos da Escola*, 10(18), 55–72.

- Praça, M., & Souza-Leite, C. R. V. (2017). A relação profissão e gênero, a sociedade e sua cultura. *Plures Humanidades*, 18 (1), 51–64. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/332/228>
- Rabelo, A. (2013). Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal. *Educar em Revista*, 48, 207–234.
- Revista Educação Online. (2017). *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, 26, 23–45. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/346/172>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres educadas na colônia. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (2ª ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Ribeiro, M. L. S. (1992). *História da educação brasileira: a organização escolar* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Robertson, A. E., & Cohen, S. (2017). Sensory processing in autism spectrum disorders. *Autism*, 21(4), 367–370. <https://doi.org/10.1177/1362361316687986>
- Rocha, M. (2022). A mulher na sociedade patriarcal: limites e possibilidades de autonomia. *Revista Brasileira de Estudos de Gênero*, 34(2), 45–58.
- Rosa, R. V. M. (2011). Feminização do magistério: representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil - Edição especial nº 4 - Cultura e materialidade escolar*.
- Rose, D., & Meyer, A. (2010). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ruis, F. F., & Perez, M. C. A. (2017). Ser menino e menina, professor e professora na educação infantil: um entrelaçamento de vozes. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Saffioti, H. I. B. (1978). *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade* (3ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Saffioti, H. I. B. (2021). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo.
- Santos, E. R. A. dos. (2024). O homem no magistério: Os reflexos do preconceito de gênero com professores do sexo masculino na educação infantil. *Anais do I Congresso de Educação do Norte*, 1, 1-10, Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conenort/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV204_MD1_ID727_TB201_24042024170201.pdf

- Santos, H. M., & Veiga, S. B. (2022). Bendito entre as mulheres: A presença masculina na educação infantil. *Periódicos Horizontes*, 40(1), 1–23. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1306>
- Santos, I. J. R. (2017). A mulher no magistério: Representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940). [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Maranhão].
- Santos, L. X. M., & Gonzalez, M. M. A. (2022). Mulheres na docência: Narrativas e reflexões para a construção de uma consciência crítica sobre sexismo, cultura e sociedade. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 10(3), e22064-e22064.
- Santos, M. F. (2017). O papel da mulher na formação docente: Os cursos normais e o magistério primário. Editora Acadêmica.
- Santos, R. C., et al. (2022). O papel da família durante o processo de inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista de Casos e Consultoria*, 13(1), e3013.
- Santos, R., & Carvalho, D. (2022). Desvalorização da docência: Condições históricas e sociais. *Educação em Debate*, 44(84), 1–20. <https://doi.org/10.36518/edudebate.v44i84.81177>
- Satke, M. (1995). Case study research. In J. A. Smith, R. R. Stake, & L. H. Tillman (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 256–267). Sage.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143–155. Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (3ª ed.). Autores Associados.
- Schmidt, C. (2017). Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos e para onde vamos. *Revista Psicologia em Estudo*, 22(2), 221–230.
- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222–235.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 423–435. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820484>

- Sciotti, F. F. R., Perez, M. C. A., & Bellido, L. P. (2019). Ser professor na educação infantil: Gênero e docência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(esp. 2), 1569–1579. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12616>
- Scott, J. W. (2008). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In A. I. Crespo et al. (Eds.), *Variações sobre sexo e gênero* (pp. 49–77). Livros Horizonte.
- Scott, J. W. (2021). Gênero: Ainda é uma categoria útil de análise? *Revista de Estudos em Gênero*, 13, e147041. <http://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.147041>
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2020). *Resolução SEE nº 4.256, de janeiro de 2020*. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.
- Silva, A. L. B., & Menezes, A. M. C. (2022). O papel da família do aluno autista no processo de inclusão escolar. *Id on Line Revista de Psicologia*, 16(64), 227–240.
- Soares, J. A., & Santos, M. F. (2022). Comunicação alternativa e autismo: Estratégias para a inclusão educacional. Editora Inclusiva.
- Sousa, M. L. S., Santos, F. H. S., & Junior, G. A. (2021). Mulheres trabalhadoras domésticas. *Psicologia e Saúde em Debate*, 7(1), 362–375.
- Souza, E. L., Santos, C. M. M., & Neto, A. M. C. (2023). O desafio é a inserção? O trabalho da mulher na política e as trajetórias da participação feminina na implementação de políticas públicas para mulheres. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 9(2).
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., & Gottfried, M. A. (2017). Who feels included in school? Examining feelings of inclusion among students with disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105–120. <https://doi.org/10.3102/0013189X17738761>
- Sucupira, F., & Freitas, T. V. (2014). As desigualdades de gênero nos usos do tempo. In R. Moreno (Org.), *Feminismo, economia e política: Debates para a construção da igualdade e autonomia das mulheres* (pp. 245–260). SOF Sempre Viva Organização Feminista.
- Teixeira, E. C. (2005). *Análise de conteúdo: Uma introdução à técnica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Troyb, E., Knoch, K., Herlihy, L., Stevens, M. C., Chen, C. M., Barton, M., Treadwell, K., & Fein, D. (2016). Restricted and repetitive behaviors as predictors of outcome in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1282–1296.
- Troyb, E., Orinstein, A., Tyson, K., Helt, M., Eigsti, I. M., Stevens, M., & Fein, D. (2016). Academic abilities in children and adolescents with a history of autism spectrum

- disorders who have achieved optimal outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2713–2726. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2825-7>
- Vianna, C. P. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 81–103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?lang=pt&format=html>
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Coord.), *Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações* (pp. 407–428). Brasília: Editorial Abaré. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31211>
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2006). Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 27(2), 407–428. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200005>
- Vianna, C. R., & Silva, R. A. F. (2014). Uma ilha de inclusão no mar de exclusão? In Ministério da Educação (Org.), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEB.
- Vieira, C. C., et al. (2017). Questões de gênero e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In *Diálogos Freirianos: A educação e formação de jovens e de adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Yannoulas, S. C. (2011). Feminization or feminilization? Notes on a category. *Revista Temporalis*, 22(2), 271–292.
- Yannoulas, S. C. (2013). *Trabalhadora: Análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO 1 ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI

**ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI:
PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

I. DADOS INSTITUCIONAIS

1. Data da elaboração: ____/____/____
2. SRE: _____
3. Nome da escola: _____
4. Código: _____
5. Endereço: _____
6. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio
7. A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não
8. Possui Sala de recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada: _____
9. Diretor(a): _____
10. Vice Diretor(a): _____
11. Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e MASP)

CARGO	NOME	MASP
Especialista		
Professor de Apoio (quando houver)		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

II. DADOS DO(A) ESTUDANTE

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
3. Responsável pelo estudante/parentesco: _____
4. Ano de escolaridade: _____
5. Deficiência informada: _____
6. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade? _____
7. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais? _____
8. Possui alguma necessidade específica: _____
9. Tipo de atendimento:

<input type="checkbox"/> Guia Intérprete <input type="checkbox"/> Intérprete de LIBRAS <input type="checkbox"/> Professor de ACLTA <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> Professor de LIBRAS <input type="checkbox"/> Sala de Recursos
---	---
10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva: _____

11. Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

1. Com que idade o aluno começou a frequentar a escola? _____
 2. Onde e como foi o percurso escolar? _____

 3. Frequenta sala de recursos? _____ Qual a frequência do atendimento (dia/horas)? _____
 4. Frequenta Educação Integral? _____

V. LIMITES E AGRESSIVIDADE

() Apresenta Auto-agressividade () Apresenta indisciplina
 () Apresenta Heteroagressividade () Apresenta desobediência às regras e/ou combinados
 () Apresenta apatia

Obs.: _____

VI. ASPECTOS PSICOMOTORES OBSERVADOS:

ASPECTOS PSICOMOTORES	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?				
Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.				
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?				
Imagem corporal - Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.				
Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?				
Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?				
Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.				
Coordenação motora fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola.				
Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.				
Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.				
Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?				
Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.				
Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.				
Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.				
Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?				
Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?				
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.				
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?				
Memória Visual – memoriza o que vê?				
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?				
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?				
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?				
Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?				
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.				
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?				
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?				
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?				
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?				
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?				
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.				
Raciocínio Lógico Dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex.: Todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes.				
Raciocínio Lógico Intuitivo – parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex.: Klaus é alemão de olhos azuis, Peter é alemão de olhos azuis, Tom é alemão de olhos azuis, Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis.				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos.				
Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente?				
Pensamento Crítico – examina, analisa ou avalia?				
Pensamento de Síntese – sintetiza, resume histórias ou fatos em poucas palavras?				
Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?				
Pensamento Sistêmico – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal.				
Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar.				
Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.				
Relata situações vividas por ele?				

Nos itens VI e VII, caso o estudante apresente 50% ou mais de marcações " Não Apresenta" e "Não Observado" descreva as habilidades que ele demonstra:

1. Apresenta intenção comunicativa:

- Sim Não

2. Utiliza a comunicação:

- para fazer comentários para obter atenção
 para fazer solicitações realizar escolhas
 para necessidades básicas realizar pequenas narrativas

3. Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:

- Alfabeto Móvel Não Faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação
 Alta Tecnologia Pictograma
 Baixa Tecnologia Prancha de Comunicação
 Figuras Avulsas Prancha Temática
 Fotos
 Numerais

4. Expressa-se por/como/com:

- Gestos caseiros Gagueira
 Língua de Sinais Brasileira - Libras Lentidão na fala
 Palavras Nomeia objetos
 Sons Omite fonemas
 Demonstra timidez ao se expressar Troca fonemas
 Descreve gravuras Distorce fonemas
 Ecolalia Conversa espontaneamente
 Expressa-se com clareza Reconta histórias
 Expressa-se muito rápido Repete a fala dos adultos
 Expressa-se pelo som final das palavras Demonstra entender o que é proposto
 Frases completas Tom de voz baixo
 Frases curtas Tom de voz alto

5. Escrita:

- Garatujas Observa e relaciona parte dos nomes
 Escrita pré-silábica Procura formar palavras e tenta ler
 Escrita silábica Escreve frases
 Escrita silábica-alfabética Escreve textos
 Escrita alfabética Letra cursiva
 Diferencia desenho da escrita e dos números Letra impressa
 Identifica rótulos Letra legível
 Conhece algumas letras Relaciona letras de vários tipos e tamanhos
 Conhece todas as letras Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas
 Identifica letras iguais Escreve com apoio/adaptação
 Reconhece a letra inicial do seu nome Recusa escrever dizendo que não sabe
 Reconhece seu nome em frases
 Reconhece o nome dos pais e colegas
 Escreve nome de familiares e amigos

6. Leitura

- Lê palavras Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra
 Lê frases É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia)
 Lê textos
 Leitura global (compreensão, inferência, comparação) Não lê

Relatório Pedagógico DESCRITIVO de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre:

APÊNDICE 01- PERFIL DEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

1º – PERFIL

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () feminino () Masculino

Qualificação: _____

Estado Civil: () solteira () casada () viúva () divorciada

Filhos: () sim () não . Quantos? _____

Marido trabalha fora? () sim () não

Cidade que trabalha? _____

Escola que trabalha? _____

() Municipal () Estadual () Estadual e Municipal

Cargo: _____

Quanto tempo como professor do ensino básico? _____

Quanto tempo nesta escola? _____

Fez curso para tratativa com alunos TEA? _____

2º ROTEIRO

1. Para começar, gostaria que me contasse como foi para se tornar professor(a) do ensino básico? (se a pessoa não responder, perguntar: teve influência de alguém?)
2. Levando em consideração o seu sexo, pra você como é ser mulher/homem na educação básica?
 - 2.1 e ser mulher/homem em uma escola pública?
 - 2.2 percebe algum desafio, preconceito, discriminação, estereótipo por ser professora(o) mulher(homem)? (pode ser tanto por parte de colegas de trabalho, alunos, familiares dos alunos e até mesmo seus próprios familiares).
 - 2.3 teria algum caso ou alguma situação para me contar sobre isso?
3. Na sua opinião, na educação básica tem mais professores mulheres ou homens? Porque? O que você acha disso?
 - 3.1 especificamente na sua escola, tem mais professoras mulheres ou homens?
 - 3.2 Percebe tratativas diferentes entre eles? (seja de colegas de trabalho, da gestão, ou de familiares de alunos e de alunos)

4. Qual a sua percepção sobre a participação de professores homens na educação básica? (quanto ao tipo de trabalho, disciplinas que lecionam, turma que leciona etc..) (se for homem inverter para “professoras mulheres”).
5. Agora, especificamente sobre alunos com TEA, me diga qual a sua percepção sobre a inclusão destes alunos na escola?
 - 5.1 Na sua experiência profissional, tem mais professoras mulheres ou professores homens trabalhando diretamente com alunos com TEA? Por que? Tem diferença entre os níveis: infantil, fundamental e médio?
 - 5.2 Percebe alguma diferença quanto ao trabalho do professor homem e da professora mulher com alunos com TEA?
 - 5.3 Acredita que há diferença por ser professora mulher (perguntar aos homens trocar) na tratativa com os alunos com TEA?
 - 5.4 E na relação com a família deste aluno? Percebe diferença por ser mulher(ou homem)? Me conte mais sobre esta relação.
6. Cite alguns estereótipos que você acredita estar associado às professoras mulheres na inclusão de alunos com TEA.
7. Cite alguns estereótipos que você acredita estar associado aos professores homens na inclusão de alunos com TEA.
8. Na sua opinião qual é o papel da família no processo de inclusão de alunos com TEA?
 - 8.1 Você percebe a participação da família neste processo? Por que? Como? Fale mais sobre isso.
9. Quais os desafios enfrentados para lecionar nas escolas públicas no Brasil na inclusão de alunos com TEA?
10. Na sua escola, você tem materialidade para trabalhar com o seu aluno com TEA? Neste caso, percebe alguma diferença entre professor homem e professora mulher?
11. Como você vê o futuro da profissão de professor da educação básica no setor público no Brasil? (e em relação aos homens e mulheres nesta profissão)
 - 11.1 Poderia me falar sua opinião sobre as influências externas para que hoje as crianças (meninos e meninas) se tornem professor ou professora do ensino básico?
12. Se pudesse fazer um comparativo, para inclusão de alunos com TEA nas escolas, me diga o que seria “o mundo ideal” e o “mundo real” para os professores homens e para as professoras mulheres?

APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Dados de identificação

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável:

Nome do participante:

Data de nascimento: R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisade responsabilidade do(a) pesquisador(a).....

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo

Para tanto, a pesquisa será realizada com.....(escrever os sujeitos de pesquisa).

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobrePoderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro de áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do(a) pesquisador(a). Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados, como câmeras ou o uso do celular.

3. A coleta de dados será realizada(escrever o local).

4. O(a) pesquisador(a) poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.